

**A AGRESSIVIDADE ENTRE PARES NAS EB1 E  
EB2/3 DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOPHIA  
DE MELLO BREYNER**

**por**

**Isabel Alexandra Palmela Pinheiro Cota Ramos**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Estatística e Gestão de Informação**

**pelo**

**Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação  
da  
Universidade Nova de Lisboa**

**Novembro 2011**

## **RESUMO**

---

Este trabalho de investigação visa estudar a agressividade entre pares nas escolas do ensino básico da freguesia de Arcozelo, Vila Nova de Gaia e na escola de 2º ciclo que serve a freguesia, EB 2/3 Sophia de Mello Breyner.

Foram inquiridos todos os alunos inscritos no início do ano escolar e os resultados do questionário foram classificados e analisados para se inferir sobre as medidas de prevenção e intervenção a adoptar *a posteriori* pelo agrupamento.

O objectivo do trabalho é detectar se existe *bullying* nas escolas acima identificadas, vivido ou percebido pelos alunos durante a sua permanência no espaço escolar.

Assim, apresentamos os resultados de um estudo baseado, numa primeira parte, em investigação documental e mera reflexão pessoal e, numa segunda fase, em observação directa, no resultado dos questionários passados aos alunos durante o 2º período escolar e nas teorias analisadas, para poder fundamentar as hipóteses avançadas para o problema.

Os resultados apurados permitem validar a existência de agressividade reiterada entre pares (*bullying*) nas EB1 de Arcozelo e EB2/ 3 Sophia de Mello Breyner, embora a predisposição para a agressividade seja condicionada pelo espaço temporal em que se recolheu a informação (meses de inverno).

Registámos que 26% dos alunos inquiridos, dos quais 55 crianças do 3º ano, 36 do 4º ano, 62 do 5ºano e 45 do 6º ano, foram vítimas de agressividade persistente por parte de um ou mais colegas da turma, mais velhos, e maioritariamente do género masculino. Os resultados revelaram ainda que 16% dos alunos das escolas estudadas foram agressores, o que se concretiza em 27 crianças do 3º ano, 19 do 4º ano, 39 do 5ºano e 41 do 6º ano. As formas de agressão mais utilizadas foram as físicas e as verbais. O género masculino é mais “vítima” mas também revelou ser mais “agressor”.

A maioria das vítimas foi auxiliada por um ou mais colegas, mas muitos dizem não ter sido ajudados por ninguém. Quanto aos espectadores, 61% dos alunos afirmam ajudar a vítima como podem, embora 20% não tenham ajudado mas ficaram a pensar no assunto.

As principais causas detectadas, pelo cruzamento dos dados, para a elevada taxa de *bullying* (26%) são a insuficiente supervisão dos recreios, a exiguidade do espaço de recreio, principalmente quando chove e a inexistência ou insuficiência de equipamentos de jogo. A maior incidência de agressividade reiterada entre pares ocorre no ensino básico.

Os resultados do estudo traduzem-se em medidas para intervenção, a salientar a importância dos alunos disporem de espaços e equipamentos lúdicos para os tempos de recreio, reforço da supervisão, maior intervenção dos professores e pais na sensibilização para este tema, reformulação do projecto educativo da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*, agressividade entre pares, violência, espaço escolar, vítima, agressor, provocação

## **ABSTRACT**

---

This research aims to study aggression among peers in elementary schools in the parish of Arcozelo, Vila Nova de Gaia, and in the school of 2<sup>nd</sup> cycle that serves the parish, EB 2/3 Sophia de Mello Breyner.

Respondents were all enrolled students in the beginning of the school year and the survey results were sorted and analyzed to infer about the subsequent prevention and intervention measures to be taken by the grouping.

The objective of the work is to detect if there is bullying in the schools identified above, either lived or perceived by the students during their stay in school.

Thus, we present the results of a study based, on a first part, in documentary research and mere personal reflection and, subsequently, in direct observation, in the results of the surveys issued to students during the 2<sup>nd</sup> term, and in the theories analyzed in order to substantiate hypotheses advanced to the problem.

The results obtained allow to validate the existence of repeated peer aggression (bullying) in the Arcozelo's elementary schools and EB2/3 Sophia de Mello Breyner, although the predisposition to aggression is constrained by the timeline in which we gathered information (winter months) .

We noted that 26% of students surveyed, of which 55 children from the 3<sup>rd</sup> year, 36 from the 4<sup>th</sup> year, 62 from the 5<sup>th</sup> year, and 45 from the 6<sup>th</sup> year, were victims of persistent aggression by one or more classmates, older, mainly male gender. The results also revealed that 16% of the school children studied were the aggressors, which is concretized in 27 children of the 3<sup>rd</sup> year, 19 of the 4<sup>th</sup> year, 39 of the 5<sup>th</sup> year and 41 of the 6<sup>th</sup> year. The most frequently used forms of aggression were physical and verbal. The male gender is more "victim" but also proved to be more "bully".

Most of the victims have been aided by one or more colleagues, but many say they have been helped by none. What concerns to the viewers, 61% of the students stated that they try to help the victim as they can, while 20% have not helped anyone but still thinking about it.

Breeding data, the main causes identified for the high rate of bullying (26%) are insufficient supervision of playgrounds, limited recreational space, especially when it rains, and the lack or insufficiency of play equipment. The highest incidence of repeated peer aggression occurs in elementary school.

The study results are translated into measures for intervention, highlighting the importance of available spaces and recreational equipment for the break times, enhanced oversight, greater involvement of teachers and parents in raising awareness of this issue, reform the educational project of school.

**KEYWORDS:** Bullying, peer aggression, violence, school environment, victim, bully, provocation.

## **AGRADECIMENTOS**

---

Na elaboração desta dissertação, assim como em todo o desenvolvimento do trabalho exploratório e de campo que implicou, gostaríamos de mencionar o nome de algumas pessoas nas quais procurámos alento e orientação e das quais obtivemos esclarecedoras sugestões e inestimável apoio. Assim, são muitos os destinatários destes agradecimentos.

- Professor Doutor Fernando Bação, que desde o primeiro momento acompanhou as dúvidas apresentadas e que com a sua experiência e o seu empenho orientou e aconselhou. Pelo seu imediato e constante incentivo, pela sua disponibilidade no desenvolvimento e revisão desta dissertação o nosso profundo agradecimento.
- À Junta de Freguesia de Arcozelo, na pessoa do seu Presidente Dr. Nuno Alberto Brandão Castro Chaves, que prontamente aceitou colaborar neste projecto de estudo sobre agressividade entre pares no ambiente escolar.
- À coordenação do agrupamento de escolas Sophia de Mello Breyner, mais especificamente Dra. Josefa e Dr. Carlos Moreira, com os quais partilhámos pareceres e orientações, num esforço conjunto de encontrar a melhor forma de aplicar e avaliar o estudo.
- Aos alunos do 1º e 2º ciclo das escolas EB1, aos alunos do 5º e 6º ano da EB2/3 e aos respectivos professores que colaboraram neste estudo, pois permitiram chegar a resultados conclusivos para uma intervenção que se espera operacionalizar.
- Às pessoas com quem partilhamos o quotidiano, principalmente à família, agradecemos o incentivo e a paciência.

## **ÍNDICE GERAL**

---



<b>RESUMO .....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....	14
2. OBJECTIVOS.....	15
3. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES .....	16
4. PROCEDIMENTOS .....	18
5. RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	19
6. ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	21
<b>CAPÍTULO II - SITUAR O PROBLEMA .....</b>	<b>23</b>
1. ORIGENS .....	24
2. LOCAIS DE OCORRÊNCIA DO BULLYING.....	27
3. O BULLYING EM PORTUGAL .....	32
4. OS ALUNOS .....	36
5. IDENTIDADES E PROJECTOS .....	43
6. ESPAÇOS URBANO E RURAL .....	50
<b>CAPÍTULO III - A AGRESSIVIDADE E A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA .....</b>	<b>55</b>
1. O CONTEXTO ESCOLAR .....	56
2. ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE .....	64
3. EFEITOS DO BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR .....	70
3.1. <i>Perfil de uma vítima</i> .....	70
3.2. <i>Perfil de um agressor</i> .....	72
3.3. <i>A personalidade dos intervenientes</i> .....	74
4. MEDIDAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA .....	76
<b>CAPÍTULO IV – O ESTUDO EM ARCOZELO .....</b>	<b>83</b>
1. A FREGUESIA DE ARCOZELO .....	84
2. AS ESCOLAS ESTUDADAS .....	87
3. OS ALUNOS E A AGRESSIVIDADE NA ESCOLA.....	89
4. MEDIDAS DE INTERVENÇÃO .....	103
<b>CAPÍTULO V - CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>
QUESTIONÁRIO.....	128
RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS .....	132
ASPECTO GERAL DO QUESTIONÁRIO .....	133
A FREGUESIA DE ARCOZELO .....	134
O PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO SOPHIA DE MELLO BREYNER .....	139
AS EB1 E EB2/3 DO AGRUPAMENTO.....	141

## **ÍNDICE DE TABELAS**

---

TABELA 1: Distribuição por sexo .....	89
TABELA 2: Distribuição por idades .....	89
TABELA 3: Situação profissional do pai .....	90
TABELA 4: Situação profissional da mãe .....	90
TABELA 5: Tipologia da habitação .....	91
TABELA 6: Histórico de frequência de jardim-de-infância .....	92
TABELA 7: Número de anos reprovados .....	93
TABELA 8: Frequência de aulas de apoio .....	93
TABELA 9: Frequência de actividade extra-curricular e sua duração .....	93
TABELA 10: Frequência de <i>bullying</i> .....	94
TABELA 11: Ocorrência de vitimização persistente .....	94
TABELA 12: Frequência de <i>bullying</i> por ano escolar e género .....	94
TABELA 13: Comparação entre vítimas e agressores por género .....	95
TABELA 14: Tipologia de <i>bullying</i> .....	95
TABELA 15: Locais de ocorrência de <i>bullying</i> .....	95
TABELA 16: Sala e idade do agressor .....	97
TABELA 17: Género e número do agressor .....	97
TABELA 18: Frequência de <i>bullying</i> na última semana .....	98
TABELA 19: Actuação do professor .....	98
TABELA 20: Contar a ocorrência ao professor e aos pais .....	98
TABELA 21: Número de colegas que ajudaram perante a agressão .....	99
TABELA 22: Actuação dos espectadores perante a agressão .....	99
TABELA 23: Repetição da agressividade no último período .....	100
TABELA 24: Frequência e discriminação do agressor por ano escolar e género .....	100
TABELA 25: Agressores em grupo .....	100
TABELA 26: Opinião face aos recreios .....	101
TABELA 27: Espaço no recreio com sol e com chuva .....	102
TABELA 28: O que fazem nos recreios .....	102
TABELA 29: O espaço do recreio .....	102
TABELA 30: Ficar só por discriminação .....	102

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

---

As relações entre pares, ou interpessoais, são um aspecto fundamental do desenvolvimento sócio-emocional e socio-cognitivo da criança e do jovem, contribuindo de forma decisiva para a construção social do conhecimento. Estas relações proporcionam um contexto de aprendizagem social através do qual a criança e o jovem vivem relações de carácter horizontal que implicam reciprocidade, entreajuda, aceitação mútua e mesmo amizade. Por isto, é muito importante que nos diferentes contextos em que a criança e o jovem se inserem (os mais importantes serão a família e a escola) sejam proporcionadas boas oportunidades de contacto entre pares.

Nas últimas décadas realizaram-se muitos estudos sobre o fenómeno *bullying*, em vários países, estudos esses que foram bastante divulgados quer em revistas científicas, quer através dos *media*. Estes estudos fazem a análise do problema com o objectivo de compreender a sua realidade, indispensável para definir estratégias de intervenção, o que tem contribuído positivamente para a sensibilização da comunidade escolar, em particular, e dos cidadãos, em geral, sobre este tema.

Em Portugal, a década de 90 do século XX foi particularmente profícua em estudos na comunidade escolar do 1º ao 3º ciclo. A maior parte destes estudos definiu para a investigação amostras extensas, abrangeu os diversos níveis etários e de escolaridade, bem como os factores que lhe estão associados.

O *bullying* como fenómeno em si é um processo oculto, do qual os professores são intencionalmente colocados à margem. O significado atribuído ao comportamento agressivo só raras vezes pode ser compreendido por pessoas exteriores ao grupo de alunos, à turma, daí que seja possível haver manifestações de *bullying* na presença do professor e durante as aulas.

A indisciplina com carácter pedagógico é uma manifestação da “força” do aluno, que deste modo pretende pressionar o professor a criar situações mais favoráveis, regras mais claras, cujo fundamento ele entenda e que orientem, de facto, a actividade curricular e as relações.

Face aos constrangimentos da escola e da aula (fazer silêncio, esperar pela vez, manter-se no seu lugar, conservar uma postura correcta, aceitar correcções e críticas, suportar tarefas monótonas, ser continuamente avaliado) a indisciplina, ou melhor dizendo, a transgressão de regras e de rituais, cumpre funções micro-sociais e micro-políticas fundamentais para a manutenção e sobrevivência do aluno e da turma, aspectos a ser tidos em conta pela cultura da escola.

Os principais factores deste tipo de indisciplina estão relacionados não só com as características pessoais do professor e o modo como este planifica e conduz as actividades pedagógicas, mas também com as dinâmicas interactivas que se desenvolvem na turma, considerando a sua liderança e regras formais, assim como lideranças e regras de carácter não formal.

O quotidiano escolar proporciona uma enorme diversidade de vivências sociais. Estas vivências sociais vão desde as situações nas quais professor e alunos se encontram, num quadro formal de ensino e de aprendizagem, em que uns e outros possuem à partida estatutos e papéis bem definidos, até às situações de carácter mais ou menos informal,

nas quais os papéis e os estatutos decorrem das interacções que se desenvolvem espontaneamente entre pares.

É num e noutro quadro de vivências, na turma ou noutros contextos, que a escola cumpre a sua função formativa, ajudando a estruturar as personalidades e proporcionando aos alunos, durante o seu percurso escolar, o contacto com experiências, modelos, valores, normas e regras de carácter social que vão orientar as suas vidas.

As alterações demográficas derivadas das novas concepções de relações familiares (famílias monoparentais, famílias mistas em que só metade dos irmãos em convivência de mesa e habitação é irmão de sangue, ...) e de família (cingida à família nuclear e cada vez mais isolada) provocou alterações na vivência das crianças e dos jovens. Estes deixam de ter a protecção dos avós, dos tios, dos primos e dos vizinhos; perdem-se os ensinamentos transmitidos de geração em geração; o carinho e os mimos são substituídos pela televisão, ateliers de tempos livres, actividades extra-curriculares (quando é possível), *playstation* e jogos de computador.

Histórias de crianças transmitidas por auxiliares e professores revelam ambientes de alegria e de inocência, em que muitas vezes a diferença não é aceite de braços abertos, em que “ser o mais forte” é a única forma de se pertencer ao grupo e a afeição é reduzida a um núcleo restrito, muitas vezes definido por carências de diversa ordem. No entanto, e apesar da multiplicação de trabalhos sobre a agressividade e a indisciplina nos últimos anos, a investigação ainda não abrange toda a população estudantil, pois são estudos onerosos, demorados e incomodativos pelas conclusões a que chegam e as reformas que sugerem.

Assim, ainda estão por explicar os factores relacionados com a predisposição de certas crianças para agredirem e no de outras para se deixarem vitimizar. Os contextos, as vivências e a cultura condicionam, mas não determinam. Esperamos que o trabalho desenvolvido junto das crianças do 3º ao 6º ano das escolas do agrupamento Sophia de Mello Breyner ajude a suplantar questões em aberto e a melhorar, de um modo geral, a qualidade de vida na escola e, por arrastamento, nas famílias e na comunidade.

## **1. Apresentação do Problema**

Este trabalho de investigação pretende estudar o fenómeno da agressividade entre pares no espaço escolar nas 6 escolas EB1 da freguesia de Arcozelo e EB 2/3 Sophia de Mello Breyner, todas pertencentes ao agrupamento de escolas de Sophia de Mello Breyner, o qual abrange 14 escolas EB1 pertencentes às freguesias de Arcozelo, Gulpilhares, Serzedo e S. Félix da Marinha. Foram estudados os alunos que frequentaram os 3º, 4º, 5º e 6º anos nessas escolas no ano lectivo 2007/ 2008.

Procedeu-se ao diagnóstico dos níveis de vitimização e agressão nas escolas supra identificadas, com o objectivo de conhecer a realidade escolar em termos de práticas agressivas intra-muros, vividas ou percebidas pelos alunos.

O problema de partida ao qual se pretende responder com estratégias de intervenção posteriores é o seguinte:

***Existe agressividade reiterada entre pares (bullying) nas EB1 de Arcozelo e EB2/ 3 Sophia de Mello Breyner?***

## 2. Objectivos

A prática científica partilha com a arte a necessidade da escolha. Os objectivos de estudo resultam de uma opção, assim como a sua perspectiva de abordagem. Como construção que são, implicam uma construção arquitectónica e uma forma.

Assim, este estudo tem como objectivo conhecer a realidade escolar das 6 EB1 de Arcozelo, Vila Nova de Gaia e da EB2/ 3 Sophia de Mello Breyner, todas pertencentes ao agrupamento de escolas, Sophia de Mello Breyner, ao nível das práticas agressivas na escola, vivenciadas ou percebidas pelos alunos dos 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade.

Para tal definiram-se como objecto de estudo:

- As relações interpessoais agressivas em ambiente escolar dos do 3ºe 4º anos das EB1 da Aguda, Boavista, Chãos Velhos, Corvo, Miramar e Sá;
- As relações interpessoais agressivas em ambiente escolar dos alunos do 5º e 6º ano da EB 2/3 Sophia de Mello Breyner;
- O espaço escolar e a produção normativa existente.

O trabalho de investigação iniciou-se com a caracterização das escolas alvo, através de observação directa da investigadora, reuniões com os representantes tanto do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner como da Junta de Freguesia de Arcozelo e pesquisa documental. Seguiu-se a selecção e aplicação de um instrumento de recolha de dados aos alunos, o questionário, o qual consideramos ser adequado às características dos destinatários, se bem que condicionado pelas oportunidades de recolha de informação, nomeadamente os trabalhos lectivos inerentes ao ano escolar.

Pretendemos conhecer a caracterização sócio-demográfica e histórico escolar dos alunos, com o objectivo de compreender e justificar a informação recolhida. Obtivemos dados sobre situações de vitimização e sua tipologia, locais mais frequentes da prática do *bullying*, confidentes e espectadores, reacções dos colegas da turma perante a agressividade, frequência das práticas agressivas pelos agressores, actividades, recreios escolares e sua relação com o clima/ estações do ano.

Pela pesquisa da investigação produzida nos últimos anos, cruzada com observação directa e a informação dos questionários recolhida e tratada, conseguimos determinar as repercussões do *bullying* na personalidade dos intervenientes a curto e a longo prazo, isolar as principais situações de risco de vítimas e agressores e avançar com medidas de intervenção para prevenir e reduzir as práticas agressivas nas EB1 de Arcozelo e EB 2/3 Sophia de Mello Breyner.



### **3. Formulação de hipóteses**

A partir da identificação do problema concebeu-se o plano metodológico de trabalho e procedeu-se à formulação de hipóteses, o que implicou uma reorganização dos conhecimentos adquiridos através dos conceitos de diversos autores sobre o problema, o relacionamento e cruzamento da informação, até terminar na atitude científica e crítica de formular questões que indiquem outros caminhos a ser seguidos.

Segundo Quivy e Campenhout (1992, pág. 111), a elaboração de hipóteses “(...) apresenta-se sob a forma de proposições de respostas às perguntas postas pelo investigador e (...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida (idem, pág. 120)

Qualquer investigação efectuada com seres humanos levanta questões morais e éticas. A própria escolha do tipo de investigação determina directamente a natureza dos problemas que se podem colocar.

Por se tratar de um estudo experimental utilizando o método qualitativo é sempre possível proceder a reflexões e estudos de carácter mais generalista, sabendo-se, à partida, que possui algumas limitações:

- Os procedimentos não são normalizados;
- Sendo um estudo restrito a uma freguesia de Vila Nova de Gaia o universo é restrito para ser tomado como um todo;
- É uma investigação demorada e a realidade do tema está em constante evolução.

Quanto à utilização deste método não é possível estabelecer verdades absolutas ou conclusões definitivas, pois as variáveis são indivíduos que crescem, alteram as suas maneiras de ser e estar, mudam o seu leque relacional, as suas preferências e ambições.

A questão do acesso ao campo de estudo é mais importante na investigação qualitativa que na quantitativa. O contacto que o investigador nela procura é mais próximo ou mais intenso.

As hipóteses de investigação levantadas podem resumir-se a:

- 1. Não existe *bullying* nas escolas estudadas;**
- 2. Existe *bullying* numa proporção residual ( $\leq 10\%$  dos inquiridos) que pode ser prevenido e regulado com medidas normativas disciplinares na escola;**
- 3. Existe *bullying* em casos alarmantes ( $> 10\%$  dos inquiridos) que pode ser prevenido com a intermediação de professores e pais, a criação de espaços de ocupação de tempos livres e com medidas normativas e disciplinares.**

Através dos resultados obtidos pretende-se, no final do estudo verificar se estas hipóteses se confirmam ou se infirmam.

Comprovando-se a hipótese 1, ou seja, rejeitando-se a ocorrência reiterada de práticas agressivas entre pares nas escolas estudadas, o modelo de acompanhamento escolar servirá de exemplo para as demais instituições do agrupamento e será alvo de estudo de caso de sucesso.

A ser comprovada a hipótese 2 o modelo de intervenção para prevenir e reduzir as práticas agressivas será definido ao nível do projecto educativo da escola, recaindo no acompanhamento por professores e auxiliares, em estreita colaboração com os pais.

No caso de o resultado da investigação fazer recair sobre a hipótese 3 a constatação dos dados, o processo de intervenção passará por, cumulativamente com o modelo de intervenção avançado para a hipótese 2, redefinir o modelo de infra-estruturas existentes, adequando os espaços e os equipamentos que possam ser usados livremente pelos alunos na ocupação dos seus tempos livres e repensando, sempre que possível, a criação de outros inexistentes como pavilhão polivalente, polidesportivo, biblioteca, mediateca e ludoteca, recorrendo a patrocínios de empresas locais.

#### **4. Procedimentos**

O procedimento é o modo de agir para alcançar um objectivo. De acordo com Bourdieu, Chamborredon e Passeron (1968) citados por Marques, Neto e Pereira (2002, pág. 41) o procedimento é um processo em três actos cuja ordem deve ser respeitada. Esses actos são a ruptura, a construção e a verificação ou experimentação.

Sendo a ruptura o primeiro passo da construção do processo científico, visa romper com os preconceitos ou falsas evidências. Nesta investigação a ruptura faz-se ao questionar a aparente estabilidade e bom ambiente das escolas, rejeitando a possibilidade de os comportamentos agressivos serem comuns a todas as crianças e, portanto, de descartar.

Para ter acesso às escolas e, em última instância, aos alunos, realizámos diferentes etapas, que começaram com os contactos junto dos responsáveis para o efeito na Junta de Freguesia de Arcozelo e na coordenação do Agrupamento Vertical de Escolas Sophia de Mello Breyner.

A construção é evidenciada na fundamentação teórica. É incontestável que as crianças são inquietas, que gostam de ganhar nos desportos, que lhes custa perder numa competição, preferem a adrenalina do jogo à disciplina da sala de aula. Mas não é menos verdade que reunidos factores de estabilidade emocional e psíquica são dóceis, aceitam a autoridade do adulto se lhes forem explicados os porquês, gostam de aprender coisas novas. Algo está por detrás das situações de *bullying* ocorridas em ambiente escolar, que, a saber, contribuirá para a valorização da escola e para o enriquecimento pessoal de cada criança.

A terceira parte, a verificação ou experimentação efectuou-se através da análise da informação recolhida por questionário, sobrepondo-se a preocupação em recolher elementos pertinentes de modo a clarificar a problemática fulcral deste trabalho.

## **5. Recolha e tratamento dos dados**

Inicialmente este estudo pretendia abarcar as crianças e os jovens matriculados no ano lectivo 2007/ 2008 nos 1º, 2º 3º e 4º anos de escolaridade nas escolas primárias de Arcozelo, passamos a citar, EB1 da Aguda, EB1 de Sá, EB1 da Boavista, EB1 do Corvo, EB1 de Miramar, EB1 de Chãos Velhos e EB1 de Sá, e 5º e 6º ano da EB 2/3 Sophia de Mello Breyner. Porém, as crianças do 1º e 2º anos apresentam, na generalidade, muita dificuldade em responder às questões sozinhas, premissa indispensável para reduzir o enviesamento dos dados, logo, por razões de objectividade prática e metodológica tornou-se inviável a aplicação dos inquéritos aos 1ºs e 2ºs anos de escolaridade.

Foi pré-requisito de viabilidade do estudo que a criança fosse autónoma no preenchimento do questionário distribuído pelo professor na sala de aula, que não se identifique para além das informações de carácter geral (idade, sexo e morada) expressamente solicitadas que visam tipificar por sexo as ocorrências e compreender a envolvente sócio-económica de inserção do agregado familiar. Assim, foram excluídos da amostra as crianças a frequentar os 1º e 2º anos de escolaridade e a amostra foi reformulada para um total de 884 crianças.

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário com linguagem simples e acessível, adaptado de Olweus (Noruega: 1989) que permitiu estabelecer a distinção entre a agressividade entre pares e a violência não sistemática, e mesmo tempo possibilitou a caracterização do fenómeno, dos intervenientes e dos factores que lhe estão associados, contextualizando-os mediante a recolha de informação sobre o ambiente relacional dos contextos escolares.

Os procedimentos burocráticos junto das entidades competentes, nomeadamente a Junta de Freguesia de Arcozelo e a coordenação do agrupamento de escolas Sophia de Mello Breyner tiveram lugar durante o 1º período escolar, embora a aplicação prática do instrumento de recolha de dados tenha ocorrido durante o 2º trimestre no ano lectivo de 2007/ 08.

O questionário é composto por 32 perguntas organizadas em 4 grandes eixos de investigação, relativos a: dados sócio-demográficos, agressões sofridas, práticas agressivas e espaço escolar.

As perguntas foram essencialmente fechadas e de escolha múltipla (as excepções são o local de ensino, a idade, a morada, as profissões dos pais e as actividades praticadas ou mais desejadas, todas elas catalogadas para facilidade de tratamento estatístico da informação), de modo a:

1. Não ser extenso e facilitar a compreensão;
2. Ser suficientemente objectivo nas questões a tratar;
3. Possibilitar, através de respostas padronizadas, a percepção motivadora de determinadas atitudes e que comprovam os principais conceitos.

Na concepção do instrumento de recolha de dados procurou-se definir dimensões sociais, comportamentais, valorativas e culturais consideradas como representativas e que permitissem definir comportamentos praticados ou sofridos dentro do espaço temporal considerado.

Em torno de cada eixo foram agrupadas e estruturadas questões com as quais se pretendeu obter informação para validar as hipóteses formuladas.

Depois de preenchidos individualmente e recolhidos (processo efectuado de modo personalizado), foram submetidos a tratamento estatístico, classificados, organizados e registados em folha de cálculo Excel da Microsoft, possibilitando uma posterior análise dos resultados.

Procedeu-se à análise da amostra, à segmentação etária, por género e por ano escolar. O cálculo da percentagem de respostas baseou-se no número de respostas efectivas e as mesmas foram arredondadas à unidade.

A amostra foi constituída por cerca de 132 alunos do 3º ano, 131 alunos do 4º ano, 305 alunos do 5º ano e 316 alunos do 6º ano, perfazendo um total de 884 alunos, pertencentes a seis escolas EB1 e a uma EB 2/3 do agrupamento vertical Sophia de Mello Breyner. Foram recolhidos 766 questionários, dos quais 109 pertencentes ao 3º ano, 120 ao 4º ano, 265 ao 5º ano e 272 ao 6º ano o que nos deixou com 11% de não resposta ao questionário.

A diferença entre o número de alunos inscritos no início do ano lectivo e os que efectivamente responderam ao questionário deveu-se, em primeiro lugar, ao facto de uma das escolas EB1 encerrar para obras de adaptação, em segundo lugar, a permutas de escola (umas vezes para outras escolas do agrupamento, outras não) e, por fim, a alunos que não compareceram às aulas nos dias em que foram administrados os questionários.

Dadas as características do grupo sobre o qual se pretendeu obter informação e a disponibilidade e receptividade da coordenação do agrupamento foi possível recolher elementos de todos os alunos que compareceram às aulas nos dias seleccionados.

Os resultados obtidos permitem-nos obter informação estatística e chegar a decisões adequadas sobre o problema que se pretende estudar.

## **6. Organização da investigação**

Esta investigação encontra-se organizada em 5 capítulos.

A introdução deste estudo é feita no primeiro capítulo. É feita a apresentação do tema, identificado o objectivo do estudo, formuladas as hipóteses mestras, descritos os procedimentos, caracterizado o instrumento utilizado para a recolha e tratamento dos dados.

No segundo capítulo – Situar o problema – procuramos enquadrar o estudo com as origens do problema, as primeiras investigações que detectaram a correlação entre a agressividade reiterada em vários países e vários contextos escolares. De seguida descrevemos os locais de ocorrência do *bullying*, que não se ficam pelo ambiente escolar. Fazemos uma apresentação do *bullying* em Portugal identificado pelos estudos de investigadores nacionais, revelamos as principais características das personagens principais do teatro da agressividade - os alunos - revelando motivações, identidades e projectos que há a ter em conta quando se estuda o fenómeno, terminando com a aproximação às diferenças entre o local de residência da criança e os estilos de vida adoptados, nomeadamente espaço urbano e espaço rural.

No terceiro capítulo – Agressividade e (in)disciplina na escola - começamos por fazer a apresentação das características detectáveis nas vítimas e nos agressores numa relação de *bullying* em contexto escolar. De seguida aprofundamos os ambientes escola, família e comunidade na problemática da agressividade entre pares, passando depois a caracterizar os efeitos do *bullying* no processo escolar, designadamente com a descrição dos principais vectores que caracterizam o perfil das vítimas e dos agressores e dos efeitos na personalidade das vítimas, dos agressores e dos espectadores. Por fim descrevemos as medidas preventivas que professores, pais e comunidade podem (e devem) adoptar para afastar a escalada de agressividade e indisciplina na escola, medidas que vão da Prevenção Primária dirigida às crianças do ensino infantil e pré-escolar, passando pela Prevenção Secundária, intervenção precoce que incide na criança ou no jovem em risco e que implica uma intervenção multidimensional, pela Prevenção Terciária, focada nos casos persistentes e na capacidade do professor para identificar factores de risco, não terminando sem referir os programas de aconselhamento e ajuda existentes a nível europeu.

O quarto capítulo – O estudo em Arcozelo - é essencialmente dedicado à apresentação, análise e discussão da informação estatística resultante da investigação. Começamos por apresentar a freguesia, as principais características dos seus habitantes e as suas dimensões socioeconómicas relevantes para a compreensão dos resultados obtidos com o trabalho de campo. De seguida apresentamos as escolas do 1º e 2º ciclo onde se desenvolveu o processo de recolha de dados, de modo a permitir um melhor enquadramento do dia-a-dia dos alunos. Passamos para a análise dos dados recolhidos nos questionários distribuídos aos alunos e tratados estatisticamente. Identificamos o contexto sócio-demográfico dos alunos, as tipologias e os locais de ocorrência de *bullying* por ano e por género, as vítimas, agressores e espectadores, os locais de maior ocorrência do fenómeno, as actividades preferidas pelos alunos na escola, a caracterização dos recreios com bom tempo e com mau tempo. Fazemos a articulação

com as condições físicas das escolas estudadas, apresentamos medidas de combate ao problema e sugestões preventivas a adoptar nos próximos anos lectivos.

No quinto capítulo – Conclusões – efectuamos uma conclusão geral do estudo, com base nos resultados obtidos na parte experimental. Fazemos um resumo das principais variáveis analisadas e o cruzamento dessas variáveis. Apresentamos os pontos-chave mais importantes para se poderem tomar medidas preventivas e correctivas do *bullying*, adequadas à idade e ao género. Apresentamos ainda algumas considerações finais e traçamos perspectivas de evolução do ambiente escolar em relação a desvios como a agressividade entre pares e a indisciplina, pretendendo assim evidenciar uma realidade futura positiva e sugerir possibilidades para prevenir a sua ocorrência e motivar ao são entendimento entre todos os componentes da comunidade escolar.

## **CAPÍTULO II - SITUAR O PROBLEMA**

---



## 1. Origens

As brincadeiras de mau gosto passaram a ser denominadas de *bullying* em meados da década de 90, com Dan Olweus, investigador e professor (1978 - 1993) na universidade de Bergen, na Noruega. Olweus fez inúmeras pesquisas sobre as consequências que o *bullying* pode originar nas suas vítimas e deu início à campanha nacional antibullying nas escolas norueguesas.

No início dos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e das suas vítimas, embora não se verificasse um efectivo interesse das Escolas sobre o assunto. Já na década de 80, três rapazes entre os 10 e os 14 anos, cometeram suicídio, incidentes estes que pareciam ter sido provocados por situações graves de *bullying*, despertando, então, a atenção das instituições de ensino para o problema.

Olweus pesquisou inicialmente cerca de 84.000 estudantes, entre 300 a 400 professores e 1.000 pais, de vários anos escolares. Um factor fundamental para a pesquisa sobre a prevenção do *bullying* foi avaliar a sua natureza e ocorrência.

Como os estudos de observação directa ou indirecta são demorados, o procedimento adoptado foi o uso de questionários, o que serviu para fazer a verificação das características e extensão do *bullying*, bem como avaliar o impacto das intervenções que já vinham sendo adoptadas.

Nos estudos noruegueses utilizou-se um questionário proposto por Olweus, o qual consiste num total de 25 perguntas com respostas de escolha múltipla, no qual se verificava a frequência, os tipos de agressões, os locais de maior risco, os tipos de agressores e as percepções individuais quanto ao número de agressores. Este instrumento destinava-se a apurar as situações de vitimização/ agressão segundo o ponto de vista da própria criança.

Este questionário foi adaptado e utilizado em diversos estudos, em vários países, inclusive em Portugal por inúmeros investigadores (Pereira, Almeida, Valente e Mendonça: 1996, págs. 71-81.) realizado com alunos do 1º e 2º ciclos, cerca de 6.200 alunos de 18 escolas dos concelhos de Braga e Guimarães, possibilitando, assim, o estabelecimento de comparações inter-culturais.

A partir de então, várias pesquisas a respeito das causas e consequências do *bullying* passaram a ser desenvolvida. Os Estados Unidos são os grandes pioneiros nas pesquisas e também na prevenção e combate ao *bullying* nas escolas onde geralmente ocorre em áreas com muito pouca ou nula supervisão adulta, dentro ou fora da escola.

Um caso extremo no pátio da escola foi o de um aluno do 8º ano chamado Curtis Taylor, numa escola secundária em Iowa, EUA, que foi vítima de *bullying* contínuo por três anos, o que incluía alcunhas depreciativas, ser espancado no balneário, ter as camisolas sujas com leite achocolatado e os pertences vandalizados. Tudo isso acabou levando-o ao suicídio em 21 de Março de 1993.

Na última década do século passado e primeiros anos do século XXI, os Estados Unidos viveram uma epidemia de tiroteios em escolas (dos quais o mais notório foi o massacre de Columbine). Em 2001 dois jovens de 15 anos entraram numa escola secundária e assassinaram a tiros treze alunos, suicidando-se de seguida. A polícia descobriu que esses dois alunos eram vítimas de *bullying* nessa escola, tal como muitos dos jovens por trás dos outros tiroteios. Eles afirmavam serem vítimas de *bullies* e que somente haviam recorrido à violência depois de a direcção da escola ter falhado repetidamente na sua intervenção. Em muitos destes casos, as vítimas dos atiradores processaram tanto as famílias dos mesmos como as escolas.

Em virtude destas tendências, as escolas de muitos países passaram a desencorajar fortemente a prática do *bullying*, com programas projectados para promover a cooperação entre os estudantes, bem como a formação de alunos como moderadores para intervir na resolução de disputas, configurando uma forma de suporte por parte dos seus pares.

As escolas têm criado um espaço para que os alunos denunciem esse tipo de agressão, de chacota, de ofensa ou de humilhação. A violência moral já é objecto de preocupação nos países europeus. Na maioria deles, há normas dos respectivos Ministérios da Educação que obrigam a escola a evitar a agressividade entre pares. Por todo o mundo, os especialistas concordam que o papel dos pais, tanto dos agressores quanto das vítimas, é fundamental para combater a violência moral nas escolas, porquanto a informação é fundamental pois eles precisam saber lidar com a situação.

Para os investigadores que em Portugal estudam o problema e planificam metodologias de intervenção precoce (Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso e Gouveia, Lisboa: 2009, Pereira: Lisboa 2002 e Pereira, Marques, e Neto: 2001) o fenómeno, antes mal conhecido e muitas vezes menosprezado pelos adultos - professores, auxiliares de acção educativa e famílias - como se fosse coisa de crianças, não se limita a conflitos ocasionais ou esporádicos entre os alunos. São situações reiteradas que geram mal-estar psicológico e afectam a segurança, o rendimento e a frequência escolar.

O primeiro grande passo para pais e professores acabarem com a reiteração de casos de violência moral ou física passa por encorajar as vítimas a denunciar os seus agressores, o que é na maioria das vezes um desafio interminável, dado que uma das dificuldades para identificar os casos de violência entre pares é que a vítima costuma sofrer em silêncio, com medo de represália dos colegas caso conte o que acontece a algum adulto.

O *bullying* pode ocorrer em diversas situações para além das que envolvem a escola e a universidade, como sejam o local de trabalho, a vizinhança e até mesmo países. Mas as agressões físicas ou morais não podem ser consideradas normais, principalmente quando as vítimas se sentem humilhadas ou desprezadas. O medo leva à depressão, à tristeza e ao isolamento.

Qualquer que seja a situação, a estrutura de poder é tipicamente evidente entre o agressor (*bully*) e a vítima. Para aqueles fora do relacionamento, parece que o poder do agressor depende somente da percepção da vítima, que está por demais intimidada para oferecer alguma resistência. Todavia, a vítima geralmente tem motivos para temer o agressor, devido às ameaças, concretizações de violência física, ou perda dos meios de subsistência.

Os indivíduos agressores têm personalidades autoritárias, combinadas com uma forte necessidade de controlar ou dominar, são seres pouco sociáveis com um ponto de vista preconceituoso sobre a subordinação. Os indivíduos agressores podem ser ainda catalogados como “fervendo em pouca água”, ou seja, enraivecem-se rapidamente, usam a força como primeiro recurso, encaram as acções dos outros como eminentemente hostis, têm uma forte preocupação com a auto-imagem e empenham-se em acções obsessivas ou rígidas.

Contrariamente ao que se possa imaginar, os agressores partilham de algumas características comuns às vítimas, como sejam, uma maior tendência para um quadro depressivo, o desinteresse pela escola, dificuldades de socialização e não terem pais presentes.

Os agressores, em particular, identificam-se com o poder na família e a falta de coesão. São vistos pelos irmãos como detentores do poder e não como iguais.

As vítimas estão mais relacionadas com problemas de fraca afectividade na relação com os pais, por serem admoestados (bater e gritar) e simultaneamente demasiado protegidos, reflectindo inconsistência nas práticas de disciplina/ monitorização.

Uma pesquisa feita em Portugal no final da década de 90, com 7.000 estudantes mostrou que aproximadamente um em cada cinco alunos (22%) entre os seis (6) e os dezasseis (16) anos já foi vítima de violência moral na escola. A pesquisa mostrou também que o local mais comum de ocorrência dos maus-tratos é o pátio do recreio, seguido pelos corredores da escola (Pereira, Almeida, Valente e Mendonça Braga:1996).

## **2. Locais de ocorrência do bullying**

### **Escola**

Na escola o *bullying*, ou abuso reiterado de poder (Smith e Sharp, 1994), geralmente ocorre em áreas com supervisão adulta mínima ou inexistente, em praticamente qualquer parte, dentro ou fora da mesma.

As escolas, por todo o mundo, criaram programas dirigidos à comunidade escolar, pais e alunos. Multiplicam-se os estudos de especialistas multidisciplinares nas escolas e os projectos de cooperação entre os alunos, professores e pais.

Normalmente é um amigo que dá uma alcunha a uma criança, devido a uma característica única que possua. Em alguns casos, a concessão é feita por uma característica que a vítima não quer que seja alardeada, tal como uma verruga ou forma obscura em alguma parte do corpo. Em casos extremos, os professores podem ajudar a popularizá-la, mas isto é geralmente percebido como inofensivo ou o golpe é demasiado subtil para ser reconhecido.

Os investigadores não são unânimes sobre se é pior que a vítima conheça ou não o nome pelo qual é chamada. Todavia, uma alcunha pode por vezes tornar-se tão embaraçosa que a vítima tenha de mudar de escola, de residência ou de ambos.

Dado que a cobertura dos meios de comunicação social tem exposto a quão disseminada é a prática do *bullying*, os juízes estão agora mais inclinados do que nunca a simpatizar com as vítimas. Em anos recentes, muitas vítimas têm movido acções judiciais directamente contra os agressores, por imposição intencional de sofrimento emocional, incluindo as suas escolas como acusadas, sob o princípio da responsabilidade conjunta.

As vítimas norte-americanas e respectivas famílias têm outros recursos legais, tais como processar uma escola ou professor por falta de supervisão adequada, violação dos direitos civis, discriminação racial ou de género ou assédio moral.

O *bullying* nas escolas ou em outras instituições superiores de ensino pode também assumir, por exemplo, a forma de avaliações abaixo da média, não retorno das tarefas escolares, segregação de estudantes competentes por professores incompetentes ou inoperantes, para proteger a reputação de uma instituição de ensino. Isto é feito para que os seus programas e códigos internos de conduta nunca sejam questionados, e para que os pais, que são quem geralmente paga as propinas, sejam levados a acreditar que os seus filhos são incapazes de lidar com os estudos.

Tipicamente, estas atitudes servem para criar a política não-escrita de que *se alguém é estúpido, não merece ter respostas; se alguém não é bom, nós não o queremos aqui*. Frequentemente, tais instituições (geralmente em países asiáticos) operam um programa de franquias com instituições estrangeiras (quase sempre ocidentais), com uma cláusula de que os parceiros estrangeiros não opinam quanto à avaliação local ou códigos de conduta do pessoal no local contratante. Isto serve para criar uma classe de tolos educados, pessoas com títulos académicos que não aprenderam a adaptar-se às situações e a criar soluções fazendo as perguntas certas e resolvendo os problemas.

## **Local de trabalho**

O *bullying* no local de trabalho (também chamado de *bullying* adulto) é descrito pelo Congresso Sindical do Reino Unido (TUC, 1998) como "*um problema sério que muito frequentemente as pessoas pensam ser meramente um problema ocasional entre indivíduos*". Mas o *bullying* é mais do que um ataque ocasional de raiva ou embirração. É uma intimidação regular e persistente que atinge a integridade e confiança da vítima do *bully*. E é muitas vezes aceite ou mesmo encorajado como parte da cultura da organização".

Pode resultar na ocorrência de um ou vários dos seguintes efeitos nas empresas:

- Perda de moral;
- Níveis elevados de absentismo por depressão, ansiedade e dores nas costas;
- Queda de produtividade e lucro;
- Altos níveis de rotatividade de pessoal;
- Perda de clientes;
- Má reputação no meio empresarial;
- Repercussão negativa na comunicação social;
- Acções judiciais:
  - Contra a organização por injúria pessoal;
  - Contra a organização e o agressor sob a égide das leis anti-discriminação;

## **Ciberespaço**

O *cyberbullying* ocorre no espaço electrónico. O professor canadiano Bill Belsey, criador original do termo, descreve o termo como o uso das tecnologias de informação e comunicação tais como e-mail, mensagens de texto de telemóveis e pagers, intercomunicadores, sites difamadores na *web*, *blogs* e páginas pessoais difamatórias de pesquisa *on-line* para apoiar o comportamento deliberado, repetido e hostil de um indivíduo ou grupo que pretenda prejudicar outro.

A humilhação e intimidação sobre colegas e professores fazem-se agora através do telemóvel, da internet, do MSN e do e-mail. Facto é que o *cyberbullying*, tem crescido a um ritmo acelerado nos últimos anos e instalou-se em Portugal. No entanto, as entidades nacionais parecem ainda “pouco preocupadas”.

O *cyberbullying* consiste no recurso à tecnologia para ameaçar, humilhar ou intimidar alguém, seja por via de *e-mail*, chats, *messenger* ou telemóvel, sendo um fenómeno que começou por ocorrer entre menores mas que já se estendeu também a professores.

O termo é uma variante do tradicional *bullying*, e surgiu com o aumento da variedade de ferramentas tecnológicas à disposição dos jovens. A existência de redes sociais na

Internet, os sites de partilha de fotos, as imagens guardadas no telemóvel ou a gravação através de mp3 são alguns dos veículos que, associados ao tempo que os jovens passam on-line, contribuíram para a massificação do problema que se exprime de diferentes maneiras, seja espalhando rumores, seja através de ameaça directa.

O *cyberbullying* tem alastrado um pouco por todo o Mundo, tendo-se registado mesmo casos de suicídio devido ao fenómeno. O que era uma realidade restrita somente às relações entre alunos, estendeu-se também aos professores, facto que obrigou alguns Governos a tomarem medidas, de entre os quais o governo britânico, cujo então secretário de estado da educação, Alan Johnson defendeu que as empresas fornecedores de internet têm a responsabilidade e obrigação moral de agir, chegando a pedir aos responsáveis pelos sites de partilha de vídeos para darem ao *cyberbullying* o mesmo tratamento que é dado aos filmes de cariz pornográfico, ou seja barrar o acesso.

Em oposição ao *bullying* tradicional, aqui os jovens não estão cara a cara e por vezes nunca chegam a saber quem é o agressor, sendo que as acções são muitas vezes praticadas por simples entretenimento sem que os agressores conheçam as vítimas.

Segundo um recente estudo alemão, e apesar de as diferenças entre o *bullying* tradicional, cara a cara, e o *cyberbullying* serem bem explícitas, ambos são as duas faces do mesmo problema, pois o *cyberbullying* nunca é utilizado isoladamente, existindo uma forte correlação quer para as vítimas quer para os agressores.

Alguns investigadores, em contrapartida, argumentam que há diferenças substanciais entre as duas modalidades. Dois estudos feitos na Noruega sobre o *bullying* a partir dos telemóveis mostraram que o agressor que vitimiza a partir do telemóvel não é o mesmo que discrimina na realidade. Entre outras coisas, a dicotomia entre agressor e vítima não é, por vezes, bem definida para os *cyberbullies* que usam o telemóvel como via agressiva de discriminação.

Resumindo, podem ser da seguinte forma enunciadas as diferenças entre *cyberbullying* e *bullying* cara a cara:

- Não há lugares a salvo quando a vítima é agredida através de vias tecnológicas;
- No *cyberbullying* não há horas de descanso para as vítimas;
- A audiência é muito maior quando o *bullying* utiliza os meios tecnológicos, milhões de pessoas podem potencialmente saber;
- A palavra escrita tem muito maior poder lesivo do que a palavra oral pois pode ser lida e relida as vezes que se quiser;
- O *bully* pode estar anónimo, o que não pode acontecer com o *bullying* cara a cara;
- O *cyberbullying* é mais dificilmente detectado pelos adultos do que o *bullying* tradicional ou cara a cara.

Um estudo divulgado pela rede social MSN sobre o fenómeno, em 2006, indica que 13% dos adolescentes inquiridos considera esta uma prática pior que o *bullying* físico. A mesma pesquisa mostra que, no Reino Unido, um em cada dez adolescentes é ou já foi vítima de *cyberbullying*. O estudo mostra que 74% dos adolescentes não informaram os pais de terem sido vítimas do fenómeno, sendo que 48% dos adultos desconhecem do

que se trata. Foi também revelado que 17% dos professores já foram vítimas deste fenómeno.

O *cyberbullying* existe em Portugal mas é menos comum que o *bullying* físico. Seguindo a tendência que se tem verificado em vários países, também em Portugal os professores não escapam ao problema. As situações mais comuns com professores são de alunos que gravam as aulas nos leitores de mp3 e depois nos corredores gozam com a voz do professor, ou descontextualizam as frases.

A maioria dos casos ocorre entre os alunos, sendo que muitas vezes os pais não chegam a saber o que aconteceu pois os filhos têm receio que, se contarem, a consequência seja ficarem sem acesso à internet. Como forma de enfrentar o problema os pais têm de estar atentos ao que os filhos andam a fazer na *web*, contudo não se deve ser polícia dos filhos. É necessário controlar, não proibir.

Em oposição ao *bullying* físico, que tem um rosto e caracteriza-se por ser o mais forte contra o mais fraco, na internet muitas vezes o agressor esconde-se no anonimato, não sendo possível conhecer as suas características. Daí que não seja possível traçar um perfil.

Apesar da dimensão preocupante e global do fenómeno, provocando medidas de governos e autoridades em vários países, as entidades nacionais parecem algo despreocupadas com o problema. Logo à partida, não são conhecidos dados relativos à sua amplitude, embora se saiba que o fenómeno já chegou.

O caso mais mediático relacionado com *cyberbullying* registou-se nos Estados Unidos em 2003. O jovem Ryan Patrick Halligan, de 13 anos de idade, foi durante meses alvo de um boato posto a circular on-line sobre a sua orientação sexual. Após receber constantemente mensagens de colegas a acusarem-no de ser gay o jovem suicidou-se. O seu pai, John Halligan, iniciou a partir daí uma cruzada para a elaboração de leis contra o *cyberbullying* entre os adolescentes. Em Vermont, onde o caso aconteceu, as escolas estão obrigadas a afixarem políticas contra o fenómeno, algo que se prepara para ser seguido nos estados de Oregon, Rhode Island e Washington.

Em Espanha, no final de 2006, a polícia das Canárias revelou receber um número cada vez maior de queixas relacionadas com o tema, situando-se numa média de 12 por mês. Os motivos, na maioria das vezes, relacionam-se com imagens de cariz sexual enviadas pela Internet e que pouco tempo depois acabam a circular pela escola.

Para apoiar as vítimas existem algumas organizações que divulgam conselhos e dão apoio nos casos de *cyberbullying*:

1. O site *Websafe Crackers* aponta alguns passos a seguir, entre os quais constam não responder às mensagens, registar num diário o dia e a hora a que ocorreram, guardar os textos numa pasta no computador, tirar um *print screen* e depois apresentar esses dados a um pai ou professor.
2. Em Espanha existe um ponto de auxílio às vítimas de *bullying* através da *linha de ayuda contra el acoso escolar*, da responsabilidade de uma organização não

governamental que actua na área da segurança infantil nas tecnologias de informação, a *Protegeles*.

## **Vizinhança**

Entre vizinhos, o *bullying* normalmente assume a forma de intimidação por comportamento inconveniente, de que são exemplo barulho excessivo para perturbar o sono e os padrões de vida normais ou fazer queixa às autoridades (tais como a polícia) por incidentes menores ou forjados. O propósito desta forma de comportamento é fazer com que a vítima fique tão desconfortável que acabe por mudar de casa. Nem todos os comportamentos inconvenientes podem ser caracterizado como *bullying*, às vezes trata-se mesmo de falta de sensibilidade.

## **Política**

O *bullying* entre países ocorre quando um país decide impor sua vontade a outro. Isto é feito normalmente com o uso de força militar, a ameaça de que ajuda e doações não serão entregues a um país menor ou não permitir que o país menor se associe a uma organização de comércio.

## **Militar**

Em 2000 o Ministério da Defesa (MOD) do Reino Unido definiu o *bullying* como “...o uso de força física ou abuso de autoridade para intimidar ou vitimar outros, ou para infligir castigos ilícitos”.

Todavia, é afirmado que o *bullying* militar ainda está protegido de investigações abertas. O caso das Deepcut Barracks, no Reino Unido, é um exemplo da recusa do governo em conduzir um inquérito público completo quanto a uma possível prática de *bullying* militar.

Alguns argumentam que tal comportamento deveria ser permitido por causa de um consenso académico generalizado de que a “soldadesca” é diferente das outras ocupações. Dos soldados espera-se que estejam preparados para arriscarem as suas vidas, e alguns acreditam que o seu treino deveria desenvolver a força do corpo e do espírito para aceitar isto.

Em alguns países têm sido tolerados e mesmo exaltados rituais humilhantes entre os recrutas, como um rito de passagem que constrói o carácter e a resistência. Noutros, o *bullying* sistemático dos postos inferiores, jovens ou recrutas mais fracos pode na verdade ser encorajado pela política militar, seja tacitamente ou abertamente - as forças armadas russas geralmente fazem com que candidatos mais velhos ou mais experientes abusem (com socos e pontapés) dos soldados mais fracos e menos experientes.



### 3. O bullying em Portugal

Gozo, agressão, ofensa e humilhação... O que há uns anos atrás era tido como um comportamento normal, coisas de crianças e de adolescentes é, na verdade, *bullying*, palavra em inglês que é usada para descrever um comportamento agressivo de intimidação (verbal e não verbal), em que o agressor exerce sobre a vítima o seu poder, durante um período de tempo considerável e contínuo.

Gozar, chamar nomes, ameaçar, empurrar, humilhar, excluir de brincadeiras e jogos são actos de todos os dias, que acontecem "desde sempre, desde que há crianças". Algo que muitas vezes é considerado pelos adultos como "saudável" e "uma boa forma de aprender a viver e a defender-se" mas que pode deixar marcas para toda a vida.

Este fenómeno manifesta-se de diferentes formas, nomeadamente *directas e físicas* (tiranizar, ameaçar, intimidar, bater ou ameaçar fazê-lo), *directas e verbais* (humilhar, gozar, ofender, ferir, insultar, chamar nomes ou colocar alcunhas desagradáveis) e *indirectas* (isolar, perseguir, ignorar, discriminar, manipular a vida social dos colegas através de situações de exclusão sistemática de alguém do grupo)<sup>1</sup>.

Embora este tipo de agressividade possa ocorrer em diversos contextos da vida social, designadamente laboral, prisional e comunitário, é no contexto escolar que assume maior relevância, por ser um momento privilegiado para o estabelecimento de uma rede de relações de grupo propenso ao surgimento de condutas agressivas. O clima de instabilidade económica nacional da última década, associado ao descontentamento dos professores com as políticas para o sector, às disparidades geográficas em termos de acesso a equipamentos, frequência e aproveitamento escolar, fazem aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes que podem levar ao *bullying*, não obstante os esforços de inovação e requalificação feitos pelo poder político, e os avanços importantes e consistentes para superar a violência entre pares nas escolas.

Nas últimas décadas registou-se uma forte diminuição da taxa de analfabetismo em Portugal, aumento significativo de matrículas no ensino oficial e crescimento paulatino da taxa de escolaridade da população. Por isso, ao pensar-se na relação entre as crianças e os jovens e a Escola deve ter-se em conta, antes de mais, o facto de que a escolarização foi difícil para uma parte considerável da população, evidenciando-se mais como uma dimensão que concorria para os processos de exclusão social. Não obstante, muitos jovens abandonam a escola sem concluir o 12º ano, outros alternam períodos de frequência com períodos de abandono escolar e, daqueles que frequentam a escola, um número considerável apresenta ainda um desequilíbrio na relação ano escolar/ idade.

Em Portugal a escolaridade obrigatória é de 12 anos, mas a situação do país não é homogénea. Os dados estatísticos revelam que os jovens de baixo estrato socioeconómico e das regiões do interior são os que apresentam escolaridade mais baixa, com uma trajetória escolar onde é evidente a relação difícil com a escola.

---

<sup>1</sup> Para mais desenvolvimentos veja-se o Capítulo III, 1. O contexto escolar, pág. 59.

Os pais enviam os filhos para a escola e transmitem-lhes a mensagem passada pelos seus pais de que o estudo é importante para o futuro. No entanto, na mesma medida em aumentou significativamente o número de licenciaturas, os diplomas sofreram um processo de desvalorização e não têm significado reais melhorias na qualidade de vida da população (senão veja-se o Movimento Geração à Rasca). Se houve momentos em que uma licenciatura garantia uma melhor posição no mercado de trabalho, hoje ela significa apenas a possibilidade de participar da competição, e os jovens sabem disso.

Por outro lado, para muitos jovens o saber transmitido pela escola (com excepção dos conhecimentos de expressão oral, leitura, escrita e matemática) parece não ter aplicação prática, não os prepara para o mercado de trabalho, não os ajuda a compreender o mundo. Regra geral, o saber ensinado na escola é visto como um amontoado de conteúdos, com pouca relação com a realidade em que se vive, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais. Uma vez que sentem que a escola não os ajuda a compreender o mundo, a continuidade dos estudos visa apenas a especialização numa área técnica ou a obtenção de um grau académico (que nem sempre é alcançado). É comum que alunos estabeleçam uma oposição entre o conhecimento difundido pela escola, avaliado como cansativo e distanciado da realidade, e o conhecimento obtido noutros espaços (na família, no trabalho, na comunicação social, no grupo de amigos) avaliado como o conhecimento significativo, o conhecimento da vida real.

A relação com o saber escolar é sempre mediada pela relação com os professores. Os alunos mostram-se muito sensíveis à qualidade da relação com os professores. Alguns alunos dizem que gostam e têm aproveitamento a certa disciplina porque o professor “é bom”, é justo, é interessado (na matéria e nos alunos), respeita os alunos, tem paciência para explicar, sabe encarar brincadeiras, ouve os alunos e mantém um ambiente propício ao trabalho escolar (nem permissividade, nem autoritarismo). Ao mesmo tempo, afirmam não gostar ou não se esforçar noutras disciplinas exactamente porque os respectivos professores se apresentam de modo diferente daquele acima esboçado. Essa questão torna-se crucial perante as recentes reivindicações da classe, quando são inegáveis as difíceis condições de trabalho em algumas escolas do interior do país, a logística e a burocracia do sistema, que geram professores stressados e que dificilmente conseguem corresponder a todas as qualidades valorizadas pelos alunos.

Face a este conjunto de dificuldades, muitos alunos desenvolvem atitudes que podemos chamar de resistência à escola, que vão da apatia defensiva até às insistentes recusas em adequar-se ao que a escola solicita, gerando revolta sobre a forma de agressividade. Se a atribuição de valor ao saber escolar em si é frágil e se, por outro lado, a escolaridade é percebida como tendo pouco impacto na vida adulta de cada um dos jovens, de facto o esforço a ser dispendido na condição de aluno é sentido como demasiado, é desproporcional, não lhes parece compensador. Nessas condições, o aluno executa apenas o mínimo necessário para obter a aprovação.

Mas também se podem identificar atitudes de resistência à escola que se alicerçam numa tentativa de afirmação de identidades. Alunos com histórico de diversas reprovações são encarados como alunos fracos e aceitar essa condição significa construir uma auto-imagem negativa, uma identidade inferiorizada. Muitos desses alunos não aceitam tal condição, recusam-se a assumir uma postura humilde, de quem se reconhece como um “fracassado” e, por meio da indisciplina, procuram afirmar uma

identidade dominadora. Esses alunos desafiam a escola e os professores. Mas alguns estudos e algumas experiências apontam que mesmo esses alunos, talvez até mais do que outros, manifestam uma forte dependência em relação à qualidade da relação com os professores. Certos professores conseguem romper a barreira do estereótipo da turma do fundo da classe, estabelecer um diálogo com esses alunos, repor os termos do contrato que rege a relação professor-aluno e, assim, envolvê-los no trabalho escolar. Uma vez estabelecida uma relação de confiança, esses alunos podem voltar a produzir e apresentar um bom desempenho escolar.

A agressividade que atinge a escola tem duas vertentes: uma é a ***agressividade entre pares***; outra é a ***violência dirigida à própria instituição*** (directores e professores são ameaçados, ou mesmo agredidos, por alunos insatisfeitos, alguns equipamentos são danificados e roubados, os edifícios são atacados, invadidos, por grupos externos também insatisfeitos). A insatisfação pode tanto ser localizada (a nota baixa atribuída por um professor, por exemplo) como dirigida, difusamente, às escolas em geral, uma vez que não vêm conseguindo promover a inserção social e cultural prometida aos alunos. Para superar essas situações há que compreender as suas causas e unir esforços para as prevenir. Os caminhos podem ser muitos, mas exigem a união de esforços da comunidade, escola, famílias e poder político. Um trabalho colectivo de compreensão das razões não explícitas e de procura das soluções alternativas, com o objectivo de aprofundar os laços entre alunos e comunidade.

Apesar de todos estes problemas, a escola ainda é um espaço atraente para as crianças e os jovens pela possibilidade do encontro com os seus pares, pois essa é a experiência que consideram mais positiva na escola. Os corredores, pátios, casas de banho e portões transformam-se em espaços privilegiados de convivência e, por isso mesmo, os espaços mais interessantes, particularmente para os alunos que não dispõem de outros (e, muitas vezes, nem de tempo) propícios ao lazer e ao encontro com os seus iguais.

Esta experiência é vivida de forma paralela à escola que não tem tempo nem recursos para se envolver na sociabilidade dos alunos e simplesmente a consente. Algumas escolas reconhecem a importância desta convivência e procuram favorecê-la, fazendo com que crianças e jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a instituição. Mas a maior parte indirectamente ignora ou nega essa dimensão de socialização, por não dispor de espaços de convívio social adequados ao número de alunos total, não promovendo o convívio inter-escolas e negando as dimensões afectivas e sociais do processo pedagógico.

Ter em conta as consequências dos comportamentos perturbadores das relações entre pares ajuda a compreender a sua natureza e gravidade. Qualquer tipo de situação que perturbe com alguma intensidade as relações interpessoais dos alunos gera consequências quer ao nível da turma enquanto grupo (baixando o seu rendimento, gerando mal-estar entre os seus diferentes membros), mas também, e em particular, no aluno vítima deste fenómeno, o qual reduz ou perde a sua auto-estima, a sua autoconfiança, a sua noção de controle sobre o meio, e se refugia muitas vezes no silêncio e na não participação. São igualmente afectados os alunos observadores, que aprendem a ser indiferentes.

Com a reiteração destes comportamentos a vítima pode tornar-se o agressor (constata-se que alguns dos indivíduos praticantes do *bullying* hoje já foram vítimas no passado),

refugiando-se em grupos rivais, alterando o seu comportamento de modo a agradar aos agressores e a ser integrado no seu grupo, ainda que isso signifique renúncia a valores pró-escolares. Tudo depende da própria estrutura da personalidade do aluno, da organização e da dinâmica social da turma.

Algumas destas consequências podem perdurar ao longo de toda a vida, reflectindo-se numa maior tendência para a depressão e em maiores dificuldades de inserção social.

O próprio envolvimento sistemático do agressor em situações de agressividade tem graves consequências pessoais e sociais. O uso da força marca a sua personalidade e o seu modo de estar em sociedade, com reflexos muito negativos na idade adulta. A incidência de problemas de delinquência neste tipo de jovens é bastante superior à daqueles que não apresentam este tipo de comportamento.

A gravidade é que esse padrão de comportamento está longe de ser inocente. Trata-se, na verdade, de um distúrbio que se caracteriza por agressões físicas e morais repetitivas, levando a vítima ao isolamento, à perda de rendimento escolar, a alterações emocionais e à depressão.

Tudo começa com a escolha da vítima, por um agressor ou grupo de agressores. O assédio moral e físico é intenso, deixando a vítima constrangida e assustada. Pesquisas em países como a Austrália, o Reino Unido e Portugal (Pereira e Pinto, 1999, págs. 20 – 31) mostram que o *bullying* pode levar a altos níveis de ansiedade, a stress, à depressão e recusa em ir à escola.

## **4. Os alunos**

Segundo as premissas teóricas, o ensino básico iniciar-se-ia aos 6 anos e se não houvessem interrupções a faixa etária dos alunos do 5º ao 9º ano seria dos 10 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência. No entanto, em função do desequilíbrio entre ano escolar e idade, esses ciclos são frequentados também por alunos mais velhos (mais de 40% dos alunos do ensino oficial têm idade superior à faixa etária correspondente a cada ano escolar), com idades muito diferenciadas, sobretudo no 7º e 9º ano e nos cursos nocturnos. Assim, actualmente, o universo dos alunos do 7º ano ao 9º ano das diversas escolas portuguesas pode ser caracterizado como juvenil, pois a noção de juventude compreende tanto os adolescentes como aqueles mais velhos.

A reflexão sobre os alunos exige ir além das características etárias, é preciso considerar também as diferentes situações socioeconómicas em que vivem, as múltiplas experiências em função das localidades em que residem, as diferentes influências étnicas e culturais, as diferenças individuais.

É muito importante levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são crianças, adolescentes e jovens que atravessam um momento importante do ponto de vista da construção das suas identidades e da elaboração de projectos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessas fases, sob o risco de perder a sua função de mediadora no processo de construção da cidadania dos seus alunos.

O momento histórico actual aponta avanços significativos na valorização dos momentos da vida humana. Até há pouco tempo, o ciclo de vida do ser humano era visto como dividido em três etapas, cada uma delas com uma função definida: a etapa de formação (compreendendo a infância, a adolescência e a juventude), a etapa do trabalho (a vida adulta) e a etapa do repouso (a velhice). Nesse modelo, a criança era considerada como um protótipo do adulto e assim era tratada; e, no outro extremo, o idoso era considerado o aposentado, do trabalho e da vida, sem direito a iniciativas e projectos. Actualmente, porém, assiste-se à valorização da infância e da velhice como momentos específicos, nos quais cada um tem o direito de viver as possibilidades humanas.

Uma das conquistas do século XX é, sem dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto compilação dos direitos sociais conquistados e das normas jurídicas que orientam o tratamento legal do assunto. Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um significativo avanço social e jurídico, na medida em que garante legalmente os direitos da infância e da adolescência. Para efeitos legais, é importante e necessário definir as faixas etárias correspondentes, porque todos os indivíduos até aos 18 anos de idade são considerados pessoas em condição peculiar, visto que estão ainda em desenvolvimento. Por esse estatuto, considera-se criança o indivíduo até aos 12 anos de idade incompletos, e adolescente o que tem entre 12 e 18 anos de idade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos da Criança consagram o direito à educação. As crianças têm direito a ver melhorados os recursos nas escolas: bibliotecas acessíveis e com literatura adequada e que responda aos seus

interesses, recreios melhor equipados, proporcionando tempos de recreação e educação informal. Para que a criança reconheça os seus direitos é necessário que o ensino seja activo e que a criança aprenda a questionar e a fazer-se ouvir de forma assertiva. A escola precisa conhecer e divulgar os direitos das crianças e jovens e perguntar-se se esse reconhecimento tem encontrado lugar nas suas práticas. E a escola precisa também, antecipando-se mesmo a qualquer estatuto jurídico, de compreender as especificidades da juventude (não apenas da adolescência, sua primeira fase).

As crianças e os adolescentes são sujeitos de direito: direito à vida e à saúde, à educação, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária. Ser criança de pleno direito é ter a oportunidade de jogar, de brincar, é ter espaços, jogos e equipamentos que favoreçam o jogo, praticar desportos, divertir-se, ter acesso à informação, à cultura, ao lazer, a procurar refúgio, auxílio e orientação, da mesma forma que o direito a expressar as suas opiniões e a participar na vida política, na forma da lei.

***Respeitar a criança*** e o adolescente significa ***garantir-lhes a inviolabilidade da sua integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer tratamento desumano, violento, ou constrangedor***. No que toca à educação, esta deve assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito a ser respeitado pelos seus educadores; o direito a contestar critérios de avaliação, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em associações de estudantes; o acesso à escola pública e gratuita próxima da sua residência.

Há diferentes interpretações a respeito da juventude. Mas a visão que ainda predomina é a da juventude como uma etapa de transição, uma situação de passagem que antecede a entrada na vida adulta plena. Nos últimos anos tem-se prestado muita atenção à vivência juvenil, às suas especificidades, encarando-se esta fase da vida como uma fase cheia de interrogações em si mesma, uma fase cuja razão de ser se encontra fora, na etapa seguinte, na vida adulta, socialmente considerada como a plenitude da vida.

A juventude é, então, definida como uma fase da vida composta por indivíduos com características específicas, tal como a infância, a idade adulta e a velhice. As suas características são importantes para que pais, escola e comunidade em geral possam compreender as suas motivações e gostos, a ocupação dos seus tempos livres, definir actividades extra-curriculares e programas disciplinares.

Como etapa de transição, a juventude parece ser um período de inserção incompleta na vida social, ainda que os jovens trabalhem, consumam, participem. Os jovens são considerados de certa forma “externos” à sociedade, tanto do ponto de vista material (considera-se que ainda não estão claramente inseridos no processo produtivo), como do ponto de vista dos hábitos e valores sociais (ainda não cristalizados). A partir dessa visão, os jovens sofrem um processo de marginalização: as suas capacidades e potencialidades não são socialmente aproveitadas.

O modo como se compreende cada fase da vida (a infância, a juventude, a maturidade, a velhice) é fruto de processos históricos de transformação da humanidade. Cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem, define a duração, as características e os significados desses tempos da vida.

E não é em todas as sociedades que a juventude aparece como uma fase claramente destacada da infância e da idade adulta.

No ocidente europeu, durante a Idade Média, por exemplo, não havia uma especificidade da infância. As crianças viviam misturadas com os adultos, participavam nos seus trabalhos e jogos indistintamente, e assim aprendiam a ser adultas. A separação do mundo infantil do mundo adulto só começa a ocorrer nas sociedades europeias do século XVII, e o aparecimento da juventude, como etapa socialmente distinta, somente no século XX.

As sociedades que consideram esses momentos como fases distintas estabelecem diferentes marcas para os limites entre uma e outra. As culturas indígenas africanas, assim como outras no planeta, possuem ritos que demarcam com clareza a passagem da condição de criança para a de adulto. Geralmente, ao atingir a maturidade sexual e, portanto, a capacidade de reprodução, o adolescente deve executar algumas tarefas específicas, para comprovar sua capacidade de se comportar como adulto. Ultrapassadas as provas, o indivíduo passa a ser considerado adulto, com direitos e responsabilidades claramente estabelecidos. Dessa forma, a passagem da infância à maturidade é feita de forma clara, institucionalizada e ritualizada.

Mas nas sociedades modernas, altamente diferenciadas, esse processo ocupa um período bem mais longo e desenvolve-se de forma bem menos ritualizada, com papéis menos definidos, o que o torna mais difícil e conflituoso. Ainda que persistam ritos referentes para a passagem à idade adulta, estes não têm a força e o carácter normativo que possuem nas sociedades tradicionais.

O uso de calças pelos rapazes e de saltos altos pelas raparigas, bem como os diplomas conferidos pelo cumprimento de etapas da vida escolar eram, até há pouco tempo atrás, símbolos de passagens que representavam rituais sinalizadores de mudanças de status. Actualmente, essas marcas estão mais diluídas, o que dificulta estabelecer claramente quando começa e quando termina esse período.

A entrada na juventude faz-se com a adolescência, mas não se pode definir uma idade para a sua chegada. Além do facto de que os jovens têm ritmos diferentes de desenvolvimento fisiológico, as diferentes experiências vividas no círculo familiar e social mais próximo e, principalmente, os diferentes contextos sócio-culturais em que os jovens adolescentes se inserem determinam diferentes ritmos e vivências da adolescência. Assim, mesmo considerando uma mesma idade, a noção do que é o adolescente, de como vive essa fase e de como é tratado pelos demais varia de acordo com a classe sócio-económica e o local em que reside.

Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos apontam que a definitiva entrada no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar no mercado de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer um novo agregado familiar. Mas mesmo essas condições são relativas. Em Portugal, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, na maior parte das vezes é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil.

A entrada na juventude, adolescência, é marcada por transformações biológicas, psicológicas e das formas de inserção social. Essas transformações são vividas pelos adolescentes de maneiras muito distintas, de acordo com o contexto social e cultural em que vivem e também o seu histórico de vida pessoal.

O início da adolescência caracteriza-se por alterações biológicas que ocorrem no corpo infantil: glândulas até então adormecidas começam a libertar as suas hormonas, provocando o crescimento acelerado, reestruturação das proporções ósseas e transformações necessárias à reprodução. O adolescente sente-se a mudar, vê o seu corpo transformar-se a tal velocidade que, muitas vezes, mal consegue reconhecer-se na imagem que o espelho lhe devolve. Surge a necessidade de renovação, de reestruturação da imagem de criança para jovem, de ocupação de novos espaços e experimentação de novas emoções.

O crescimento acelerado, conhecido como estirão de crescimento, pode ser considerado o marco exterior para o início da adolescência. Como consequência da velocidade em que se processa e por não ser sincrónico, o estirão de crescimento gera novas proporções que exigem tempo para ser assimiladas pelo adolescente. Essas mudanças mobilizam sentimentos ambíguos e até antagónicos, a alegria de se perceber como jovem mescla-se ao medo pelo desconhecimento da nova sensualidade.

A adolescência feminina quando comparada à masculina, é precoce. As raparigas crescem primeiro, adquirem características sexuais e interessam-se pela descoberta da própria sensualidade e sexualidade antes dos rapazes. Mas essas são apenas as modificações biológicas, outras modificações compõem esta metamorfose: o adolescente começa a experimentar, juntamente com o reconhecimento do seu novo corpo, a consciência de si em relação ao seu próprio passado, o seu presente e o seu futuro e a consciência de si em relação ao outro. Como nas transformações biológicas, os tempos femininos são diferenciados dos masculinos, as raparigas “amadurecem” primeiro.

O corpo adquire significado especial e mobiliza a atenção e emoções do adolescente. Questões sobre como será a sua nova imagem provocam receio, angústia e, dentro da ambivalência característica dessa fase, alegrias pela descoberta de novas emoções.

Estabelecem-se novas relações entre os sexos, os adolescentes iniciam um período de intensa experimentação da sua capacidade de atrair e ser atraído, há necessidade de concretizar as novas possibilidades de relacionamentos. Surgem as primeiras paixões e a necessidade de falar sobre o amor, e as novas emoções que fazem os adolescentes sentirem necessidade de encontrar confidentes (os melhores amigos ou os diários) e envolverem-se nas conversas, nos toques, nas insinuações, chamando a atenção para si. A necessidade de falar sobre a sexualidade, entendendo-a e assumindo valores e atitudes, revela a importância do projecto pedagógico das escolas.

A adolescência é um momento de constante oscilação. Os adolescentes querem e ao mesmo tempo temem ser independentes, querem ser adultos e crianças, querem namorar e brincar. Nesse período de ambivalência podem surgir alterações repentinas de humor, ora querem unir-se a colegas que têm o mesmo sentimento, ora querem o isolamento total, podendo passar da euforia a uma indisposição difusa, sem causa aparente.



Este período também é marcado por novas possibilidades de compreensão do mundo em função do desenvolvimento do pensamento lógico-formal. O adolescente, em contacto com situações estimulantes nos espaços de convivência e na escola, torna-se, gradativamente, capaz de formular hipóteses sofisticadas e de acompanhar e elaborar raciocínios complexos.

As novas possibilidades de compreender o mundo provocam deslumbramento, mas também assustam. As fronteiras de seu horizonte expandem-se, o que faz com que o mundo pareça cada vez mais complexo. O adolescente torna-se capaz de reflectir sobre a dimensão social e de se ver como um indivíduo que dela participa, recebendo e exercendo influências. O exercício dessas novas formas de pensar, que possibilitam a abertura para novas ideias, é uma conquista fundamental para toda a vida.

Mas essas novas possibilidades estão em construção e por isso, muitas vezes, o adolescente não consegue sustentar os seus argumentos e confunde as suas hipóteses com “verdades”. A criança é capaz de se apaixonar por pessoas e objectos, o adolescente torna-se capaz de se apaixonar por ideias. O fascínio por essas ideias implica muitas vezes um apego vital a elas, provocando o virar das costas ao diálogo com quem tem ideias diferentes das suas. Não é fácil, para ele, colocar-se no lugar do outro e poder entender diferentes pontos de vista como opiniões a serem respeitadas. Em função disso, as ideias e crenças dos adolescentes são normalmente pouco flexíveis, o que acaba por marcar um comportamento argumentador e de discussões acaloradas.

É também comum a atenção do adolescente acompanhar o seu movimento de introspecção. Em muitos momentos, a intensidade das novas emoções e descobertas concentra praticamente todas as suas atenções. Situações exteriores tornam-se interessantes e atraentes quando possibilitam que o adolescente se posicione em relação a elas. É como se ele se perguntasse a toda hora “como é que eu me sinto e me vejo em relação a isto?”.

A ambivalência da adolescência pode ser difícil tanto para os adolescentes como para quem convive com eles. Os adultos, acostumados com a sua imagem infantil, não os reconhecem na sua nova situação e assumem, tal como os adolescentes, posições ambíguas: pais e professores esperam, em certas ocasiões, que eles se comportem como adultos, enquanto, em outros momentos, não hesitam em tratá-los como crianças.

Na adolescência, a oposição ao outro aparece como uma necessidade para o próprio reconhecimento de si. Ao comparar-se com o outro, o adolescente mapeia semelhanças, diferenças, novos modos de ser e pensar, ampliando o seu repertório de possibilidades para a reconstrução da imagem que tem de si mesmo. Nessa oposição curiosa, está a procurar encontrar-se, posicionar-se.

Esta oposição torna muitas vezes difíceis as relações entre adultos e adolescentes e é comum que os adultos se refiram aos adolescentes como “aborrecidos”, como aqueles que “reclamam só por reclamar”. Esse estereótipo em nada facilita a relação, pois, a partir dele, os adultos desqualificam as ideias e opiniões dos adolescentes, escusando-se a escutá-los atentamente e cortando ainda mais o já difícil diálogo.

O que fica claro é que a juventude, apesar de todas as transformações físicas que a acompanham, é um fenómeno social e não há definições rígidas do seu começo e do seu

fim. Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual do jovem.

Os adolescentes e os jovens, por sua vez, vivem cada vez mais a juventude como o tempo presente. As recentes mudanças no corpo, a conquista de novas competências e de maior liberdade ampliam a sua visão do mundo e ao mesmo tempo provocam fascínio pelo novo momento de vida. Os seus esforços voltam-se para a conquista desse novo status. É preciso descobrir todo o seu potencial, explorá-lo ao máximo, esgotando todas as suas possibilidades, para reconhecê-lo como conquistado, como seu.

Esse momento da vida é intenso e envolvente, tanto no prazer quanto no sofrimento, configurando o que os adultos denominam de apego ao presente (apego ao presente diz respeito à vivência do momento e não ao momento em si). Essa forte relação com o tempo presente é ainda mais acentuada pelo facto de o futuro se apresentar como cada vez mais incerto e a experiência dos adolescentes e jovens de gerações anteriores parecer muito distante daquela dos jovens de hoje (o mundo dos filhos, para a maior parte da população, é bastante diferente daquele vivido pelos pais). É preciso aprender com a própria experiência; por isso, os adolescentes e jovens reivindicam para si o direito a escolhas provisórias e reversíveis.

A intensidade dos desafios e das descobertas leva a uma extrema valorização do convívio entre os próprios adolescentes e jovens, fazendo com que a sociabilidade ocupe uma posição central na vida juvenil: os grupos de amigos, os grupos de pares, constituem um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões. É nesse espaço, entre iguais, que podem viver novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios tipicamente juvenis para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmo) necessárias à elaboração de identidades e projectos de vida.

A imagem que a sociedade constrói da juventude é uma das dimensões nas quais os jovens constroem as suas identidades. Hoje, na sociedade portuguesa, os adolescentes e jovens são objectos de um imaginário social contraditório: ao mesmo tempo que exaustivamente utilizados pela publicidade como padrão de beleza e de vida de prazer, são quase sempre noticiados como “aborrecidos”, irreverentes, desrespeitadores e transgressores.

De um modo geral, a adolescência e a juventude que aparecem associadas à ideia de beleza pertencem a grupos socioeconómicos privilegiados. E ainda que jovens das classes médias e das elites também possam praticar actos violentos e desviantes, são os jovens mais carenciados, de etnias minoritárias e do sexo masculino que são associados à ideia de perigo para a sociedade. No primeiro caso, a violência é vista como fruto de casos isolados; no segundo, trata-se de uma associação colectiva.

Esse imaginário discriminatório em relação aos adolescentes e jovens de classes sócio-económicas mais desfavorecidas, ainda mais agudizado quando se trata de jovens de etnia africana ou cigana, tem consequências muito sérias. A discriminação abrange tanto o descrédito em relação às suas potencialidades e capacidades, quanto à criação de situações constrangedoras. Na verdade, esse processo é complexo e apresenta diferentes faces.

A associação da juventude à permissividade, à diversão sem reservas, à busca de intensidade, ao prazer e à liberdade, à irreverência, traz à luz a face da condição juvenil como etapa de alegria e beleza, rica em descobertas e com maior liberdade para a descoberta de novas experiências, que carrega consigo um forte potencial de imaginação e criatividade, tanto no plano individual quanto no social. Mas, nessa imagem não aparecem as dificuldades e os constrangimentos também envolvidos nas descobertas, no confronto com os limites dados pela história individual, pelo contexto familiar e pelo contexto social.

Por sua vez, a associação da juventude à ideia de idade difícil, de crises potenciais em diversos planos (da auto-estima à revolta contra as normas sociais e as autoridades), de rupturas abruptas e profundas que podem levar à rejeição dos valores e normas familiares e sociais, cria o chamado *pânico moral* em relação à juventude, como se ela tivesse em si uma tendência ao desrespeito pelas regras. Paira no ar a ideia de que os adolescentes e jovens, na generalidade das situações, questionam normas e valores; mas, pelo contrário, muitos jovens identificam-se com tendências e grupos de forte inspiração conservadora. E, conseqüentemente, esquece-se o valor positivo de parte dessas interrogações: a criação de utopias, a busca de diferentes estilos de vida, a criação artística.

É comum fazer de comparações valorativas entre a juventude de diferentes épocas, caracterizando umas como conscientes e outras como alienadas. O que se esquece é que, independentemente do facto de cada um se identificar mais com um ou outro grupo, não se pode comparar respostas para questões de natureza distinta. As atitudes dos jovens respondem, de diferentes formas, às questões colocadas pelo momento histórico em que vivem. Compreender a adolescência e a juventude na sua diversidade significa compreender a sociedade nos desafios do tempo presente.

Não é possível entender a juventude de hoje invocando as memórias da juventude de ontem. Para se compreender os jovens da actualidade, é preciso despirmo-nos de modelos e preconceitos e analisá-los à luz das transformações socioculturais, compreendendo que a diversidade é uma marca dos tempos.

## **5. Identidades e projectos**

Desde criança que o ser humano constrói a sua identidade, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros. A partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, e de acordo com os valores, ideias e normas que formam a sua visão do mundo. É na relação com os outros que a identidade se desenvolve, pois não há um “eu” ou um “nós” senão frente a outrem. Ninguém pode construir a sua identidade independentemente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem sobre si. Para cada um se constituir na sua singularidade é fundamental a visão que os outros têm da sua pessoa. Um jovem que convive num ambiente em que todos o marginalizam e tratam como incompetente, tende a identificar-se como incompetente, produzindo uma identidade inferiorizada.

Actualmente, a singularidade de cada indivíduo aparece cada vez mais como um valor e a construção da identidade apresenta-se, então, como um processo que envolve a acção do próprio indivíduo. Cada indivíduo dispõe, hoje, de uma gama bastante ampla de informações (ainda que de qualidades muito diversas) que apresentam diferentes modos de ser, diferentes modos de viver.

Mesmo o ser homem ou mulher, dimensão básica de constituição da identidade, é objecto de diferentes representações, diferentes modelos que se apresentam a cada um. Por meio da intensificação da velocidade das informações, adolescentes e jovens entram em contacto e de alguma forma interagem, simultaneamente, com as dimensões locais e globais, que se determinam mutuamente, mesclando singularidades e universalidades, interferindo directamente nos processos de identificação dos jovens. Como exemplo, pode-se observar, nas mais diferentes regiões do planeta, o desenvolvimento de identidades em torno de ídolos musicais, de actores famosos, ou desportistas bem sucedidos, sem que isso signifique uma aniquilação das singularidades individuais.

As referências socioculturais, locais e globais, são o campo de escolhas que se apresenta ao indivíduo, e dessa forma amplia-se a esfera da liberdade pessoal e o exercício da decisão voluntária. A resposta às perguntas “quem sou eu?”, “com quem me identifico?” e “de quem me diferencio?” não está dada, deve ser construída...

A identidade é vivida, assim, como uma acção e não tanto como uma situação; é o indivíduo que constrói a sua consistência e o seu reconhecimento, no interior dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais. É uma interacção social na qual o indivíduo não se sente ligado aos outros apenas pelo facto de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para que possa reconhecer o sentido do que faz e afirmar-se como sujeito das suas acções.

A identidade é construída num processo de aprendizagem, o que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual.

Na adolescência e juventude actuais, o processo de construção da identidade iniciado na infância torna-se particularmente crítico. As transformações no corpo do adolescente e a percepção de diferentes modos de ser, esta última possibilitada pela ampliação da sua

autonomia, pela ampliação dos espaços de circulação e pelo desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, afectam a sua auto-imagem e a sua compreensão do mundo. Os mais diferentes espaços e meios apresentam-lhe um volume crescente de informações e apelos, cada qual com projectos e valores peculiares, o que gera uma tensão permanente diante da questão “quem sou eu?”. A pergunta remete a uma identidade subjectiva, mas também a uma identidade cultural, ao auto-reconhecimento como parte de um grupo social, com tradição e valores próprios.

Dessa maneira, pensar na identidade do adolescente e do jovem exige entender quais as esferas da vida que se tornam significativas, bem como compreender o significado de cada uma delas na construção da sua auto-imagem.

***Para que a escola possa ser um espaço privilegiado na construção de referências para os alunos***, é preciso que ela compreenda ***onde e como eles constroem as suas identidades*** para, a partir daí, ampliar seu campo de possibilidades e propor reflexões. A escola não pode esquecer que crianças, adolescentes e jovens têm vindo a ser socializados no interior de uma cultura de violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir identidades inferiorizadas (senão veja-se o conteúdo das opções televisivas ao dispôr destas faixas etárias). Essa cultura está presente nas mais diferentes instâncias, inclusivé na escola, e impede o desenvolvimento pleno de cada um.

A identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta “quem sou eu?” que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também “por onde e para onde vou?”. A identidade individual e colectiva interfere na construção de caminhos e direcções de vida a partir do presente, nos limites dados pela estrutura social.

As crianças e principalmente os jovens organizam-se em torno de preferências ligadas ao lazer, ao desporto, à música, à moda e ao consumo. Assim constroem uma identidade em torno de alguns elementos, partilham um estilo e canalizam para essa identidade a sua visão e a sua posição face ao mundo, bem como às questões com as quais se debatem.

É particularmente importante o ***Estilo de Vida*** adoptado, enquanto conceito amplo que engloba o indivíduo como um todo e em todos os aspectos da sua actividade, na “*forma como gere a sua existência*”, pelo que esses aspectos se combinam para influenciar todas as dimensões que compõem o conceito de saúde física, mental, social, emocional e espiritual, e traduzem-se por níveis de “*satisfação, de bem-estar, competência, capacitação, aceitação social e qualidade de vida*” (Gonçalves e Carvalho, 2008, págs. 80-84).

A atitude do indivíduo como sujeito activo das suas *praxis* vivenciais, com capacidade de reflexão sobre si mesmo, sobre o acontecer histórico e sobre o mundo onde é actor participante, proporciona-lhe a construção dos seus estilos de vida. Estes resultam da estrutura funcional constantemente recriada por crenças compartilhadas, por práticas, por artefactos, por conhecimentos singulares, por linguagens e outros cenários típicos com que se tenta interpretar, compreender e justificar quotidianos específicos.

Os grupos de estilo constituem uma forma alternativa de interacção entre pares paralela à escola. Significam também a vivência de uma dimensão que se contrapõe ao individualismo, a busca de um sentimento de ligação, a vontade de fazer parte de um determinado colectivo. Os jovens investem tempo e afectividade nesses grupos, mostram-se orgulhosos em ostentar os símbolos da sua moda, falam de si e do mundo, trocam ideias, elaboram projectos e, acima de tudo, sentem-se companheiros de uma causa, seja ela qual for.

Os grupos de estilo desempenham um forte papel na construção de identidades colectivas. E se, por um lado, eles parecem significar uma revitalização das formas de solidariedade, resposta possível à individualização crescente da sociedade, por outro, eles também podem significar um isolamento em si mesmos, promovendo a intolerância e até mesmo a violência em relação aos outros estilos.

Pertencer a um determinado grupo de amigos não significa fidelidade total nem exclusividade, podendo-se transitar por vários grupos ao mesmo tempo, de acordo com as áreas de interesse. Também não significa, necessariamente, estar ligado a um território, local ou nacional: é possível pertencer a um grupo mesmo à distância com a utilização da internet. Um jovem pode simultaneamente pertencer a um grupo da sua área de residência, usar vestuário característico do grupo internacional do rock, fazer parte de uma associação desportiva, de uma claque organizada e integrar o grupo dos escuteiros, ou não pertencer a nenhum grupo. E o efêmero convive com o permanente, pois os grupos são formados e desfeitos, ampliados e reduzidos, conforme as ocasiões em que se apresentam.

Os pressupostos que cada sujeito tem como factores potenciadores de saúde são influenciados pela matriz cognitiva e de *empowerment* que vai para além da simples fórmula comportamentalista, facto que origina concepções distintas de saúde, pelo que jovens com estilos de vida mais ou menos semelhantes, formando por conseguinte grupos com uma certa homogeneidade se enquadram na saúde curativa enquanto outros grupos alinham na saúde preventiva, tenha ela um enfoque alimentar, desportivo ou outros.

Mas certos grupos comportam também uma dimensão agressiva na conquista da liderança, fazendo da competição com outros grupos um eixo de sua existência, utilizando todos os meios ao seu alcance como as redes sociais, mensagens SMS e MMS, instigação da segregação e isolamento nas escolas, e em última instância brigas e outras atitudes violentas.

A **Cultura** ocupa também um espaço central tanto pelo usufruto de bens culturais quanto pela produção de cultura (música, dança, teatro, *grafitti*, estilos visuais, etc.). Há hoje uma cultura juvenil internacionalmente incentivada pela indústria, pelo comércio e pela publicidade, que produzem bens específicos para esse público e influenciam o estabelecimento dos símbolos juvenis. Essa cultura identifica fundamentalmente a juventude pelo seu tempo de lazer e pelo consumo a ele relacionado, os jovens são associados à liberdade e à autonomia, procurando no prazer e no consumo uma gratificação imediata. A propagação veloz dessa cultura pelos mais diversos países permite que indivíduos de diferentes grupos sociais e em diferentes locais do mundo partilhem de alguma forma um mesmo universo cultural juvenil.

No entanto, essa cultura não anula, de forma alguma, as diferenças socioculturais, e as crianças e os jovens apropriam-se dela de diferentes formas, dando lugar a uma multiplicidade de vivências culturais, as chamadas culturas juvenis. Ainda que os jovens valorizem o lazer, por exemplo, o tempo a ele dedicado e as suas características diferem entre os diversos grupos sociais e ao longo da história.

Mas a cultura não pode ser analisada apenas pela dimensão do consumo, pois é na dimensão da produção cultural que podemos perceber mais claramente a grande efervescência criativa juvenil, o seu enorme potencial de inovação social. Os grupos culturais juvenis espalham-se por quase todas as cidades do país, em torno das mais diferentes expressões do teatro, da dança e da música.

Em conjunto com os seus iguais, com os seus amigos, distantes do controle mais estreito dos adultos, consumindo ou produzindo cultura, eles podem manifestar mais livremente as suas dúvidas e angústias, trocar conhecimentos, realizar os seus desejos, testar as suas opiniões, experimentar novos comportamentos e atitudes. Esse é o espaço privilegiado pelos jovens para a elaboração das suas identidades e do seu modo de relação com o mundo. Em torno das actividades culturais os adolescentes e jovens adquirem e difundem informações (incluindo também aqui a televisão, as revistas etc.), desenvolvem a imaginação e expressam as suas questões, das convicções às dúvidas mais profundas.

No processo de construção das identidades, individuais e colectivas, o **Lazer** aparece então como um espaço particularmente importante. Por ser menos disciplinado que a família e a escola, o lazer propicia o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experiência, fundamentais para esse processo. O lazer permite também que as crianças e jovens expressem os seus desejos e aspirações e projectem outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o lazer evidencia-se como uma das dimensões mais significativas da vida juvenil.

A prática de **Desporto** está cada vez mais difundido entre as crianças e jovens, pois não só representa substanciais mais valias para a qualidade de vida, tem reais benefícios no combate ao *stress* e ao sedentarismo decorrentes da contemporaneidade, como previne a obesidade, doenças cardiovasculares e ajuda a controlar a diabetes. Diz o ditado “corpo são em mente são” e, de facto, a prática de desporto em família ou numa equipa, ajuda a construir a personalidade sadia e equilibrada, a inserir-se num grupo, respeitando e fazendo-se respeitar, ter regras específicas e disciplina, marcando o indivíduo para toda a vida. O desporto assume deste modo uma importância tal que condiciona o desenvolvimento humano e cultural.

Outro fenómeno social associado ao lazer e ao ócio é a **Música**, seja para ouvir, para dançar, para cantar ou tocar. A música está presente e acompanha quase todos os momentos de lazer, seja sozinho em casa, no convívio com amigos, nas festas e na escola. Sempre que possível, a música acompanha também o tempo de estudo. Aparelhos de som, MP3 e CD's formam os principais elementos de consumo. A música aparece como sinal da adesão a um certo conjunto de referências culturais, funcionando, portanto, como catalogador de identidades no interior do universo juvenil, mesmo quando o estilo musical se compõe a partir da fusão de diversos outros estilos.

Juntamente com os objectos de diversão, os artigos de *Vestuário* compõem os principais itens de consumo das crianças e dos jovens. A roupa e a imagem corporal têm uma particular importância para eles, pela preocupação com a própria imagem, acentuada pela transformação recente do próprio corpo, e pela grande atenção que o adolescente volta para si mesmo. A exibição de sinais visíveis de pertença a um determinado grupo faz parte do processo de definição da identidade característico dessa fase.

A diversão, a roupa e o consumo compõem um universo interligado. O consumo de certos bens permite, por um lado, uma identificação com uma imagem genérica de juventude, valorizada socialmente, por outro, e tal como o gosto musical, também cumpre um importante papel na constituição de distintas identidades no interior do próprio universo juvenil.

Nos últimos anos, e muito devido aos meios de comunicação social, a roupa passou a ser associada às marcas, que acabam por estratificar os indivíduos. Os jovens com maiores dificuldades financeiras fazem um enorme esforço para poder ostentar roupa ou calçado de marca. Nesse contexto, a roupa e o calçado de marca passam a ser associados à cidadania, quase como condição para a circulação no espaço público, na escola e pertença a determinado grupo. Com ela, apagam-se marcas que possam gerar discriminação.

Os jovens de segmentos da população mais carenciada da periferia das grandes cidades aparecem como criadores de moda e estilo, que passam a ser incorporados por muitos jovens de classe média. Trata-se de estilos que, ao invés de procurar esconder a condição social com uma roupa insuspeita, acentuam os traços socialmente associados à marginalidade, fazendo da roupa uma espécie de denúncia, de caricatura da imagem que lhes é associada.

Não é por acaso que os telemóveis são um dos alvos preferidos de roubo e assalto praticados com crianças e jovens, evidenciando a condição, ambígua e contraditória, de inserção e exclusão relativas enfrentada pelos jovens com menos recursos do universo juvenil urbano.

Fica evidente que não se pode falar de infância, adolescência, ou juventude portuguesas, elas existem no plural, numa enorme diversidade de formas de expressão. Mas algumas características vêm ganhando destaque no dia-a-dia contemporâneo.

Elaborar a *identidade* e o *projecto de vida* implica construir um *conjunto de valores* que oriente a perspectiva de vida *quem sou eu, quem quero ser, o que quero para mim e para a sociedade*. Isso exige a procura do auto-conhecimento, a compreensão da sociedade e do lugar social em que se está inserido.

As crianças são educadas para se tornarem independentes, autónomas. Desde que entram para o infantário, ou na socialização com familiares ou amigos, aprendem a competir pela atenção, a explicar-se para serem ouvidos, a merecer a atenção dos seus pares. Ao crescerem e tornarem-se jovens, de um modo ou de outro, têm projectos, uma orientação, fruto de escolhas racionais, conscientes ou não, bem como das suas condições afectivas e das possibilidades oferecidas socialmente. Essas escolhas estão ancoradas em avaliações da realidade, seja ela qual for, nos limites do grau de compreensão que eles têm de si mesmos e da realidade em que estão inseridos. Falar em



projecto, é importante frisar, não significa apenas uma elaboração para o futuro distante, mas implica um posicionamento no presente, em relação ao meio social em que se está inserido, à realidade com que nos deparamos, e aos meios que encontramos para lidar com o quotidiano.

Os **Projectos** podem ser *individuais e/ ou colectivos*; podem ser mais *amplos ou mais restritos*, dependendo do contexto sócio-económico e cultural concreto em que cada jovem se encontra, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Os projectos são *dinâmicos*, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ ou nas mudanças no campo de possibilidades.

A questão do projecto de vida torna-se mais complexa na medida em que os adolescentes e jovens são cada vez mais bombardeados com informações e apelos de toda ordem, expostos a diferentes grupos de socialização: a família, a escola, os meios de comunicação, a igreja, os grupos de referência, etc. O acesso à informação é de fundamental importância nesse processo, mas não basta. Como entendê-la? Como hierarquizá-la? Como estabelecer relações entre as diferentes informações e entre elas e a experiência individual? Que modelo seguir? Com quem, e em que espaços, dialogar e elaborar essa gama de informações?

A escola influencia, sem dúvida, esse processo e, pelas suas características de instituição pública e educacional, pode constituir-se como uma instância privilegiada de reflexão e problematização, contribuindo para o amadurecimento dos projectos de vida dos alunos. Esta questão é particularmente sensível no caso dos adolescentes e jovens vitimizados, pois nesses casos, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de integração e aceitação e uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações de que são alvo. Estas adversidades resultam na dificuldade, quando não na impossibilidade, de construir projectos que afirmem a dignidade.

E é aqui que a escola pode desempenhar um papel importante na conquista da auto-estima desses alunos e na construção de referências para a elaboração de projectos, por meio de um trabalho orientado por valores universais.

Na construção de projectos de vida, a relação com o **Trabalho** tem-se mostrado uma das mais complexas para os jovens, embora não tenha o mesmo significado para todos. Para uma grande parte dos jovens da classe média e média-alta a ética do trabalho é substituída pela ética do consumo: o trabalho é fonte de dignidade e de status e moeda de troca de bens materiais e de diversão. Ainda que queiram trabalhar, o trabalho ocupa um papel secundário na construção das suas identidades no tempo presente, pois em primeiro lugar vêm os estudos financiados pelos pais, o aproveitar a vida. A escola é indispensável para a permanência no grupo de amigos, para estar em dia com modas e tendências, para a afirmação do ego, para saber mais e poder competir por um emprego melhor.

Já para os jovens da classe média-baixa e baixa a ética do trabalho é a ética da subsistência, do acesso aos bens de consumo básicos. Se tradicionalmente o trabalho era considerado como oposição à vida juvenil, para muitos jovens o trabalho é parte dessa mesma vida, pois passa a ser condição para o acesso ao consumo ligado ao lazer, espaço fundamental da sua vivência. A escola como local de convívio social é para estes um lugar em que se sentem discriminados, quer porque não têm o mesmo tempo para

estudar e ir às aulas, quer porque não têm o mesmo tempo para se divertirem e gozarem a vida.

Para esses jovens, o trabalho, apesar de os colocar numa situação de exploração, aparece como o passaporte para a liberdade, o salário representa uma ampliação da sua autonomia, pois permite tomar decisões sobre a própria vida. É o salário que permite o acesso ao consumo dos bens culturais que os identificam como jovens, é o trabalho que permite o acesso ao lazer. Muitas vezes, o trabalho também é procurado como ampliação da sociabilidade, como o sair de casa, deixar a família.

Ir ao trabalho representa a possibilidade de novos colegas, novas amizades, novas experiências de solidariedade e, nesse caso, o trabalho vincula-se menos a uma estratégia de construção de uma trajetória profissional e mais a uma estratégia de fruição imediata da vivência juvenil, ele é sempre avaliado frente aos resultados imediatos. O trabalho aparece como uma necessidade premente, mas com um significado diferente de outrora, os jovens sentem-se distantes das questões do mundo do trabalho; não conseguem e nem se sentem motivados a vislumbrar um projecto de inserção profissional.

Essa relação com o trabalho é, muitas vezes, fonte de conflitos entre os jovens e os pais, ou mesmo entre os alunos e os professores, que vêem no trabalho, e não no consumo, o caminho necessário para a construção da dignidade.

No Capítulo III falaremos das características dos jovens da freguesia em estudo – Arcozelo. Uma grande parte pertence a um estrato sócio-económico médio e médio-baixo, o abandono escolar atinge valores elevados a partir do 9º ano e o acesso a bens de cultura e lazer é reduzido. Porém, coexistem lado a lado com jovens pertencentes a um estrato médio-alto, que habitam boas casas, usam calçado e vestuário da moda, de boas marcas, estudam, não trabalham e ao mesmo tempo divertem-se.

## **6. Espaços Urbano e Rural**

Apesar das disparidades ao nível da dimensão populacional das cidades, o espaço das cidades apresenta (em média) especificidades face ao restante território. Quando comparadas com a média nacional, as cidades registam um maior dinamismo ao nível do saldo fisiológico, uma menor taxa de analfabetismo, maior participação no ensino superior e uma maior taxa de desemprego<sup>2</sup>.

As 141 cidades portuguesas (à data de Dezembro de 2004) concentravam aproximadamente 4 milhões de indivíduos, 39% da população recenseada no país em 2001. Estas cidades ocupam apenas 2% do território nacional e registavam uma densidade populacional média de 2.187 habitantes por km<sup>2</sup>, quase vinte vezes superior à média nacional. Contudo, a taxa de crescimento da população, entre 1991 e 2001, para a média das cidades (3,9%) ficou aquém do crescimento verificado para o conjunto do território nacional (5,0%), o que indicia um fenómeno de despovoamento dos centros de algumas cidades, sobretudo as de grande dimensão, como é o caso de Lisboa e Porto.

Cerca de metade da população residente em cidades estava concentrada em 14 cidades com mais de 50 mil habitantes, sendo que 8 destas detinham mais de 100 mil habitantes (Lisboa, Porto, Vila Nova de Gaia, Amadora, Braga, Almada, Coimbra e Funchal). A enorme disparidade ao nível da dimensão populacional destas unidades territoriais é igualmente visível na diferença entre as cidades mais e menos populosas (Lisboa com 564 657 e Santana com 1 336 habitantes).

Face ao território nacional, as 141 cidades em análise apresentavam-se, em média e em 2002, como territórios com saldos fisiológicos superiores, fruto de maiores taxas de natalidade e menores taxa de mortalidade. Revelavam-se ainda, em 2001, territórios mais jovens, quer avaliados pela proporção de jovens (menos de 15 anos), quer pelo índice de envelhecimento (rácio entre a população com 65 ou mais anos e a população com menos de 15 anos).

A maior qualificação académica, medida por uma menor taxa de analfabetismo e por uma taxa de participação no ensino superior, é outra das especificidades da população das cidades face à média nacional.

Em termos médios, as cidades observam uma percentagem de população estrangeira ligeiramente superior à registada para a média nacional. Enquanto no país a população de nacionalidade estrangeira representa cerca de 2,2% da população residente, para a média das cidades esta percentagem sobe para 2,7%.

O parque habitacional das cidades encontra-se relativamente mais envelhecido face à média do parque habitacional nacional. Esta constatação deriva: por um lado, do papel das cidades enquanto focos do fenómeno da urbanização, o que se traduz num peso significativo de edifícios antigos (por exemplo, em cidades como Lisboa, Porto Barreiro e Vila Franca de Xira o número de edifícios construídos antes de 1945 é mais de seis vezes superior aos construídos após 1991); por outro lado, da expansão na periferia das

---

<sup>2</sup> Veja-se Atlas das Cidades de Portugal - Volume II – 2004

idades induzir fortes dinâmicas de construção que extravasam os limites das cidades tal como estes foram definidos.

A incidência do fenómeno do desemprego na população residente em cidades era ligeiramente superior à registada no país todo, 7,4% vs. 6,8%. Esta disparidade era superior na mão-de-obra masculina (mais 1,1 pontos percentuais) do que na feminina (apenas mais 0,1 pontos percentuais).

O desemprego ultrapassava, inclusivamente, o limiar dos 10% nas cidades de Porto, Barreiro, Vila Nova de Santo André, Moura, Valpaços e Serpa.

As cidades enquanto pólos de concentração populacional e de actividade económica condicionam fortemente as características dos territórios onde se inserem e das populações que lá residem. Neste sentido, também elas reproduzem as dicotomias mais marcantes do território nacional.

Se é nos indicadores sociais e demográficos que se torna mais evidente o contraste entre, por um lado, as cidades do interior e do litoral do país e, por outro, as cidades das ilhas e do Continente, já nalguns indicadores de actividade económica se realça ainda a dicotomia norte/sul do país.

Observa-se que, em termos demográficos, é nas cidades do litoral que se concentram as maiores taxas de natalidade e menores índices de envelhecimento. Esta dicotomia é também visível se analisarmos alguns indicadores de natureza social, nomeadamente a taxa de analfabetismo que regista valores mais elevados nas cidades do interior do país. A taxa de participação no ensino superior sendo mais elevada nas cidades do litoral assume também grande importância nas capitais de distrito, o que poderá resultar de nestas se localizarem importantes universidades e institutos politécnicos.

O acesso aos equipamentos e o estilo de vida são, portanto, diferentes de região para região do país. Mas a informação veiculada pelos *Meios de Comunicação Social* (a internet, as redes sociais, a rádio, a televisão, as revistas) chega às crianças e jovens da mesma maneira, o que se por um lado é uniformizador, por outro lado gera descontentamento e cria um imaginário sem limites.

Porém, a qualidade da maior parte dos programas é, sem dúvida, muito discutível, quer por passarem para o público informações tendenciosas, tanto naquilo que é dito quanto naquilo que fica por dizer, produções artísticas pouco elaboradas, incentivo ao consumo desenfreado, valorização de atitudes violentas e discriminatórias.

No entanto, a comunicação social oferece a cada um, e não só aos mais novos, a possibilidade de se distrair, afastar-se das suas preocupações, informar-se e até mesmo resignar-se com as dificuldades enfrentadas face ao crescente de dificuldades geradas pela conjuntura nacional. Por isso, a estratégia de alguns professores de tratar a comunicação social como adversária acaba por os distanciar dos alunos.

A comunicação social pode ser uma grande aliada no processo educacional, é importante aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre os conteúdos dos *web sites* e dos programas televisivos, incentivando um olhar

crítico. Do ponto de vista educativo, o problema não está no consumo assertivo, mas no consumo passivo de tudo que é veiculado.

Os jovens valorizam particularmente a imagem. A ampla difusão, pela televisão, do que acontece com os adolescentes e jovens de outras regiões do país e do mundo, de outro estrato socioeconómico, influencia a produção dos estilos a todos os níveis, contribuindo decisivamente para que um mesmo estilo possa ser encontrado nos mais diversos continentes. A partir dessa amplitude, os jovens são criticados como meros consumidores, como meros imitadores. E aqui é preciso cuidado: o que se observa é uma relação complexa, pois os jovens, ao mesmo tempo que assimilam, fazem uma reelaboração do bem cultural. A comunicação social tem sido extremamente eficaz e rápida na percepção e apropriação de elementos culturais inovadores produzidos por certos grupos juvenis, dando a falsa impressão de ser a autora das inovações.

As crianças e os jovens são fruto da informação que consomem, do local onde habitam, da família com que vivem, dos equipamentos de cultura e bem-estar a que têm acesso, das modas e do poder de compra das suas famílias. Por isso, a Escola representa um espaço desejado por crianças e jovens, enquanto espaço que permite o encontro com os iguais e com os diferentes. E é também por isso que é na escola que se dão os casos mais graves de agressividade.

Sem outros locais para o encontro, crianças e jovens vêm na escola um espaço privilegiado para a sociabilização, pois ali podem estabelecer relações entre si, partilhar novas experiências, experimentar com os seus iguais e com os que são diferentes, apropriar-se de novos símbolos e criar outros. É comum encontrar pelo recreio da escola grupos reunidos em função dos seus interesses, só de raparigas ou só de rapazes, e mistos.

Se bem que a escola seja local de disciplina e de aprendizagem, com regras iguais de norte a sul do país, litoral ou interior, é também dentro dos seus limites que se proporciona o encontro entre pares. A sala de aula e os corredores são controlados, mas o recreio é um espaço menos vigiado, o qual permite conviver e viver novas experiências de forma mais livre. Se na sala de aulas todos os alunos são iguais perante o professor, não há segmentação entre classes sociais, raças ou credos, o recreio é onde se propicia a exteriorização de sentimentos reprimidos, onde há maior incidência de práticas afectivas e agressivas. Soma-se o facto de nas regiões norte do país o clima ser mais húmido, frio e pluvioso, aumentando a incidência de recreios em polivalentes ou espaços fechados, com forte concentração de crianças por metro quadrado.

Como não podem esticar as pernas, praticar desporto, correr ou simplesmente refugiar-se em grupinhos de confidências, meninos e meninas acotovelam-se em espaços exíguos, caluniam-se e despertam a sua faceta mais agressiva, que não dominada pode gerar situações de *bullying*.

Constata-se que os tempos livres são uma dimensão fortemente diferenciadora dos estilos vida rural e urbano e que jovens do meio urbano se encontram mais fortemente agregados a actividades de maior exigência económica e recursos infra-estruturais, enquanto os dos jovens do meio rural passam essencialmente por actividades espontâneas e não estruturadas.

No mesmo sentido, os quotidianos dos jovens do meio rural são na generalidade bastante diferentes dos dos seus pares do meio urbano, verificando-se neste âmbito uma maior ligação dos jovens do meio rural a actividades do sector primário, são bastante marcados por uma cultura comunitária e inserem-se num ambiente natural. Por seu turno, os quotidianos urbanos pautam-se mais pelo individualismo, desenvolvem-se em ambiente específicos onde os aspectos económicos e os espaços lúdicos e recreativos têm um papel importante.

A abertura a novas experiências pode aliar-se à crítica a certas normas e regras, a certas instituições, e provocar intensos processos de mobilização pela conquista ou garantia de direitos, da rejeição de um professor considerado injusto à exigência do *impeachment* presidencial. Nas grandes manifestações políticas de rua dos últimos anos, a juventude tem sido presença maciça e contribui decisivamente para muitas das conquistas democráticas desse período. Mas a disponibilidade para correr perigo e contrapor-se às instituições pode desembocar também em pequenos actos de confronto com as regras estabelecidas (como as escolares) ou na transgressão da lei, podendo ir de um pequeno delito eventual à adesão ao crime organizado.

Não é pequeno o número de adolescentes e jovens que, mesmo trabalhando, mesmo frequentando a escola, se envolvem em situações de pequenos delitos, de violência, de risco. Nessas situações limite é como se cada um caminhasse sobre uma linha entre dois mundos, colocando o pé ora de um lado, ora de outro. De que lado ficará afinal, dependerá, em muito, das respostas que recolher das suas experiências diárias e do apoio que encontrar entre os grupos de pares e, fundamentalmente, dos adultos.

No entanto, é importante diferenciar o confronto às regras estabelecidas e algumas experiências de transgressão da opção de adesão ao mundo do crime. O confronto às regras pode ser extremamente positivo (caso contrário, não existiria a História), e eventuais transgressões não evidenciam indício de futuro envolvimento com o crime; a escola e os educadores devem intervir com autoridade na construção de valores e atitudes, no desvendar e entender as motivações determinantes das acções dos jovens.

Experimentar novas situações é um importante instrumento para a elaboração de uma identidade e de um projecto de inserção social. A procura de novas sensações e emoções, que trazem conhecimento sobre si e sobre o mundo, pode levar a diferentes experiências (às vezes simultâneas): música, dança, religião, sexo, desportos, álcool, outras drogas. Nessa procura, muitos adolescentes e jovens ou desconsideram o risco intrínseco a vários comportamentos (é o momento da crença na onipotência), ou deliberadamente desafiam o perigo; outros procuram preservar-se evitando situações que consideram perigosas.

Uma das formas de experimentar novas sensações é através do uso de drogas que alteram o estado de consciência. Embora essa prática seja identificada nas mais diversas sociedades e nos mais diversos momentos históricos, nas sociedades contemporâneas o uso de substâncias psicoativas ganhou contornos de problema social, dando origem a um verdadeiro sentimento de pânico. Nesse processo, muitos mitos têm sido transformados em verdades, dificultando a compreensão e o escalonamento do problema, bem como o estabelecimento de formas eficazes de acção preventiva.

O uso de drogas não é um fenómeno especificamente juvenil, mas, no imaginário social, as drogas aparecem associadas à juventude. Embora o consumo de drogas mais difundido entre os jovens sejam as bebidas alcoólicas, que, como todas as drogas, envolvem riscos, o consumo socialmente considerado mais preocupante é o relativo às drogas ilícitas (que, na verdade, são consumidas por uma percentagem muito menor de jovens). Para assumir firmemente o seu papel na prevenção do uso de drogas, a Escola e as escolas precisam de ter a tranquilidade necessária à compreensão de qualquer problema, e jamais estigmatizar os alunos que porventura façam esse uso.

Hoje, entre os jovens, como de resto entre toda a população, a **Política** está associada a uma ideia negativa de defesa de interesses particulares e de corrupção, e, como tal, é rejeitada. Mas isso não quer dizer que não participem na política. Ainda que a maior parte dos adolescentes e jovens não tenha interesse pela participação no quadro político-institucional dado, é considerável o filamento eleitoral juvenil a partir dos 16 anos, mesmo sem ser obrigatório, e todos os partidos portugueses têm uma ala jovem, geralmente bastante activa.

Mas a maior presença juvenil encontra-se noutros espaços de actuação. Descrentes da possibilidade de mudanças radicais, envolvem-se em acções cujos resultados possam ser de alguma forma palpáveis a curto prazo e que não se vinculam à política partidária. Estão presentes nos movimentos de solidariedade, nos movimentos de defesa do meio ambiente, no movimento negro, nos movimentos culturais, nas mobilizações pela ética na política.

Os grupos culturais juvenis, particularmente os musicais, têm muitas vezes funcionado como canal de expressão (na maior parte das vezes de forma crítica) das suas questões, das suas dificuldades num momento de crise económica, de valores e de perspectivas de futuro. Utilizando não o discurso político, mas expressões culturais e elementos de diversão, estes jovens falam do desemprego, da miséria, da poluição, das dificuldades da vida na cidade, da discriminação policial, do desejo de espaços e canais de diversão mais interessantes e acessíveis e, sobretudo, falam da ausência de perspectivas para sua vida.

Vários desses grupos, embora não se apresentem nos moldes da actuação política tradicional, consideram-se grupos de actuação, com mensagens a transmitir, com inimigos por derrotar (os responsáveis pela situação de desespero), constituindo-se como referências para a construção de identidades e projetos.

## **CAPÍTULO III - A AGRESSIVIDADE E A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA**

---



## 1. O contexto escolar

A inveja e o ressentimento podem ser motivos para a prática do *bullying*, mas este não envolve necessariamente criminalidade ou violência, funciona frequentemente através de abuso psicológico ou verbal. Não está provado que os *bullies* sofram de qualquer deficit de auto-estima, usam apenas uma combinação de intimidação e humilhação para atormentar os outros.

Dizem os educadores e pedagogos que a educação é dada em casa, na escola dá-se instrução. E assim é... quando as crianças não passam mais de oito horas diárias no espaço escolar e os pais ou familiares próximos conseguem ser assertivos em matéria de educação. Nos dias que correm assistimos a um corre-corre desenfreado de casa para o emprego e vice-versa, passando pelo trânsito que nos grandes centros urbanos é de arrepiar, o que deixa qualquer um de rastos e com os nervos à flor da pele. O regresso a casa após a jornada de trabalho, ao invés de ser um acontecimento relaxante e desejado torna-se num outro pico stressante, pois o agregado familiar (normalmente a mãe) tem de proceder à confecção do jantar e ajudar a criança ou o jovem na realização dos trabalhos de casa.

No tempo dos nossos avós havia tempo para tudo. O relógio passava os minutos com a duração de minutos e as horas com a duração de horas. Algo mudou e muito, senão vejamos os minutos a passarem à velocidade de segundos e as tarefas por realizar, as solicitações dos filhos a serem desviadas para filmes e jogos até o pai ou a mãe poder dar atenção.

A escola, ao exigir esforço e concentração, não é bem aceite pelos alunos, que se habituam facilmente a reivindicar convívio, tempo, espaço e atenção. As crianças e os jovens deitam-se mais tarde do que deveriam, não dormem as horas necessárias para o seu bem-estar físico e emocional e não se empenham nas tarefas propostas, custa-lhes exigirem de si mesmo. Para agravar, há pais pouco firmes e mais permissivos, muito protectores, o que contribui para o aumento da probabilidade de os filhos serem vítimas numa relação de conflitualidade desigual com os seus pares.

Os pais vivem preocupados com a manutenção dos seus empregos, tanto mais que a conjuntura económica e financeira nacional é muito austera. As questões laborais ocupam-nos física e psicologicamente mais do que deveriam e para compensar os filhos da ausência vão ao encontro dos seus caprichos, compram-lhes brinquedos e proporcionam-lhes actividades extra-curriculares que os ocupam e, por isso, as crianças e os jovens não têm de se esforçar para conquistar o que quer que seja.

A imprensa internacional apresenta com frequência histórias como a do jovem espanhol Jokin Cebrio, de 14 anos, que se atirou das muralhas da cidade de Hondarribia, no País Basco, onde vivia, para pôr fim a mais de um ano de tormento na escola. Jokin era sistematicamente perseguido e maltratado pelos colegas. Calou-se e foi aguentando. Acabou por criar coragem e contou aos pais o que se passava e quem o maltratava. Mas quatro dias depois de o ter feito, suicidou-se. Jokin tornou-se um caso emblemático, tendo sido referido um pouco por todo o mundo.

E, perante a perplexidade de todos - professores, comunidade e pais - os investigadores concluíram através de estudos como o realizado nas escolas EB 1 e EB 2/3 do

agrupamento de escolas de Sophia de Mello Breyner, Arcozelo, que o *bullying* não é um problema só de Espanha. É um mal comum a inúmeros países.

Para que se tenha uma ideia da real dimensão do problema, a violência verbal, física e social praticada reiteradamente entre alunos afecta, nos EUA, entre 20% e 58% dos estudantes. Esta forma de violência é cada vez mais comum nas escolas norte-americanas e constitui já uma das principais causas de absentismo escolar, levando mais de 160 mil alunos a faltar diariamente às aulas, com medo.

Portugal não escapa a esta realidade. Os casos de agressividade entre pares na escola a ter como resultado o suicídio são poucos, pouco divulgados, mas existem. Mais frequentes são os casos de agressividade, maus-tratos e abuso, provocação ou perseguição dirigida pontualmente a um indivíduo ou reiterada no tempo. Ainda este ano passou na comunicação social e nas redes sociais a gravação efectuada por um adolescente no seu telemóvel e na qual se via durante longos minutos duas jovens a agredir outra ao pontapé e aos puxões sob o olhar impávido e sereno dos colegas.

Este é o exemplo português de uma situação que sensibiliza pela violência e que nos chegou ao conhecimento porque foi filmada e foi testemunhada por todos através dos *mass media*. Mas, perguntamos, quantos casos haverá sem registo? A escola educa para os valores, para a solidariedade? Quando devemos preocuparmo-nos se as nossas crianças e jovens as relatam? Qual o limite entre o “*quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto*” e a verdade nua e crua? Quanto tempo demora até uma criança vitimizada dar sinais de preocupação? E como é que se distingue um agressor?

Brincadeiras agressivas como bater, beliscar e empurrar são observadas em qualquer recreio. “Entre as crianças de idade pré-escolar pode-se aventar a hipótese de que o egocentrismo e a dificuldade de perceber o outro favorecem práticas ascéticas” (Kishimoto, 2003).

Por vezes as brincadeiras são violentas e parece que a criança não é capaz de se colocar na posição do indefeso ou ofendido. Nestas situações, e de forma a evitar que a criança sinta prazer em situações em que está a causar sofrimento, é necessário procurar ter uma conversa com ela para que seja capaz de se colocar no lugar do outro.

Os animais (cães, gatos e pássaros) são vítimas de algumas crianças. Reconhecer os direitos dos animais faz parte do desenvolvimento cívico de qualquer criança.

A destruição da natureza como arrancar plantas, cortar folhas e partir galhos das árvores, são jogos de destruição. Partir o vidro de uma casa, de um automóvel, escrever nas paredes e portas dos prédios e mesmo de prédios históricos são também jogos de destruição. Estes jogos exigem determinadas competências motoras tais como força, precisão do gesto para o dirigir para um alvo específico, destreza, etc. O contexto social que se reflecte na educação e a adversidade a que as crianças estão sujeitas tende a não as diferenciar tal como a reduzida mobilidade das crianças na rua e a protecção às crianças independentemente do género.

Os jogos de luta e de arremesso, tais como o atirar o mais longe possível ou atirar em precisão para um ponto específico, devem ser introduzidos no jardim-de-infância e no 1º ciclo. O uso do arco e da flecha ou da vulgar fiska, jogo tradicional e normalmente

fabricado pelas próprias crianças, é um elemento de “risco” e é mesmo conveniente que seja introduzido nos jardins-de-infância e nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Ao construírem o jogo, as crianças aprendem as características e funções dos diversos materiais. A vara flexível que se encontra junto aos rios pode ser utilizada para o arco; para a flecha era necessário utilizar uma vara rígida. Pormenores como a colocação da flecha são essenciais ao êxito do jogo e levam a criança à descoberta do próprio jogo.

Outros jogos de lutas como “os galitos”, em que duas crianças de cócoras se empurram mutuamente com o objectivo de derrubar o seu adversário, devem ser introduzidas nas brincadeiras das crianças.

Ou então os “lutadores”, jogo que é realizado por crianças aos pares, de pesos equivalentes, frente a frente, com as pernas semi-flectidas e com as palmas das mãos coladas nas palmas das mãos dos adversários, em que o procedimento é os dois jogares empurram-se mutuamente, só podendo tocar nas mãos do adversário.

Outro exemplo, para finalizar, são os “lutadores coxos”, realizado por crianças aos pares, de pesos equivalentes, de pé, frente a frente, com o apoio apenas de um dos pés (ao pé coquinho) e com os braços cruzados, cujo objectivo é os dois jogares empurrarem-se mutuamente só podendo tocar nos braços ou ombro do adversário. Trata-se de um jogo que visa medir forças, treinar o equilíbrio dinâmico e perceber os problemas da estabilidade e a importância de uma boa posição de base estável para vencer.

Estas habilidades motoras das crianças são necessárias ao seu desenvolvimento. Estes pares devem ser constituídos por crianças com peso e altura equivalentes, de forma a garantir condições idênticas de sucesso. Se o vencedor é pré-definido porque é mais alto, mais forte ou mais ágil do que o seu par, a luta não será de igual para igual.

Lorenz (1992) estudou a agressividade entre os animais como uma forma necessária à protecção das espécies e comprovou que o conceito de agressividade engloba uma agressão entre pares natural e visando a protecção da espécie.

Nenhuma escola pode ignorar as ocorrências agressivas entre pares. Cabe à escola coibir atitudes agressivas, protegendo tanto os agressores quanto as vítimas. De facto, agressores e vítimas apresentam problemas psicológicos que, caso não tratados, podem explodir desastrosamente, como mostra o documentário de Michael Moore, *Tiros em Columbine*, ou então o filme *Elefante*, que tratam este tema.

As comuns brincadeiras, os jogos simbólicos, representam uma reprodução dos papéis sociais e uma aprendizagem para a vida, pois a actividade lúdica da criança é caracterizada pelo prazer, pelo bem-estar, pela implicação na tarefa, pelo esforço próprio do empenho nas actividades. Mas, se os papéis que a criança representa são por ela percebidos de forma distorcida, a sua aprendizagem não será no sentido da educação para os valores e solidariedade.

A educação de sucesso deve incluir características como o prazer, o bem-estar, a implicação na tarefa, o esforço próprio e o empenho. As pequenas coisas do dia a dia fazem a diferença na construção de rotinas de vida das crianças com vista à educação para a cidadania e à promoção da saúde.

*Mas, o que leva uma criança ou um jovem a assumir uma conduta agressiva na escola?*

A escola é a segunda família das crianças, por assim dizer, pois é o local onde passam mais tempo do seu dia útil. Mas, em primeiro lugar, para que se esteja perante um caso de *bullying* terão de ocorrer **simultaneamente** três tipos de comportamentos do agressor sobre a vítima:

1. Comportamento agressivo e negativo;
2. Comportamento executado repetidamente;
3. Comportamento ocorrido num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

O *bullying* é mais que a agressão física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos que englobam o vulgar chamar nomes, “dizer coisas”; espalhar rumores ou enviar recados desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; danificar bens; agredir fisicamente; violentar sexualmente.

São situações tais que muitas vezes a vítima não consegue explicá-las muito bem sem se arriscar a cair no ridículo. É feito de forma intencional, com o objectivo de provocar mal-estar, de ganhar controlo sobre o outro e demonstrar poder. Pode acontecer mesmo no âmbito pré-escolar e é identificado em todos os estratos sociais, ou seja, tanto nas escolas de bairros degradados como nos colégios particulares.

Os tipos de maus-tratos variam com as características das escolas, a sua população, cultura e clima escolar. À medida que aumenta a escolaridade vai-se verificando uma relação inversamente proporcional na probabilidade da agressão/ vítima sistemática, sendo todavia os anos de transição de ciclos de escolaridade e as mudanças de escola momentos de maior vulnerabilidade. Contudo, é maior o decréscimo de vítimas do que agressores ao longo da escolaridade, quando falamos de *bullying*. Nos anos de escolaridade pós-primeiro ciclo, a condição de agressor parece estar associada ao insucesso escolar e a um estatuto social baixo.

A tipologia dos comportamentos de maltrato também varia com a idade e com o género, com as raparigas a recorrerem a formas mais encobertas (rumores, histórias e ditos que têm um efeito de exclusão social) e os rapazes a usarem mais a provocação e a coacção física e psicológica.

Reportando-nos à escola, estes problemas costumam ser mais frequentes em turmas pouco coesas e junto de professores em que a falta de assertividade é característica dominante. A propósito desta falta de assertividade podemos dizer que há, no contexto escolar, uma certa dose de violência “produtiva” inerente à relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e efectivação da instituição escolar.

São preponderantes **factores de risco** que envolvem todas as personagens participantes no processo educativo e todas as associadas à própria organização social:

- Ruptura dos laços sociais;
- Exposição frequente a situações de stress e conflito;

- Propagação de uma cultura de violência através dos meios audiovisuais de massas.

É evidente que há muitos outros factores que proporcionam a escalada da agressividade, como:

- A existência de uma cultura escolar que em vez da preocupação com o bem-estar dos alunos, com a promoção dos valores da cooperação e da amizade, pelo contrário, promove a competição, a rivalidade e o desencontro, e em que se verifica fraca responsabilização dos auxiliares de acção educativa por questões desta ordem;
- Há ainda o facto de a indisciplina ser mais frequente em escolas onde se verifique a sobreposição e a inexistência de condições de convívio acolhedoras e atractivas;
- A especificidade da família leva a que crianças e adolescentes sejam vítimas de um contínuo *stress* que, estando para além dos seus limites de tolerância, os levam a adoptar estilos de comportamento defensivo muito rígidos, ou a assumir uma tendência para hostilidade com todos os adultos, tomando um porte ameaçador na escola e acreditando que o respeito só se pode ganhar através de intimidação.

Várias investigações têm revelado a importância do factor clima ou *ethos* da escola para uma acção mais preventiva e uma intervenção mais eficaz face aos problemas de indisciplina, em geral, e à agressividade entre pares, em particular. A definição dos papéis no dia-a-dia da escola, no âmbito de cada turma e da comunidade escolar (isto é, professores, alunos, pessoal auxiliar e encarregados de educação), é um ponto de partida para a prevenção dos problemas existentes no contexto escolar.

De um modo geral, podem-se enunciar como *factores que contribuem para a sua ocorrência*:

- A insuficiente supervisão dos adultos;
- A compensação da imagem negativa como estudante;
- A chantagem emocional por parte dos colegas;
- A violência no contexto familiar;
- A insuficiência ou inadequação de espaços adaptados às actividades lúdicas e de ócio na escola.

Dentro da comunidade escolar a supervisão dos professores encabeça a hierarquia, mas a actuação dos auxiliares da acção educativa é, sem dúvida, bastante importante nos recreios, local onde se verificam a maior parte das ocorrências de violência entre pares.

Muitas vezes, segundo apurado nas escolas do agrupamento de escolas Sophia de Mello Breyner em Arcozelo, as auxiliares de acção educativa que não pertencem ao quadro são seleccionadas de entre população desempregada dos Programas Operacionais e ocupam o cargo por tempo determinado, não podendo repetir a escola consecutivamente caso sejam recrutadas uma segunda vez.

Será esta metodologia boa para profissional e alunos? Os laços afectivos criados e o conhecimento estreito dos alunos beneficiam a gestão de conflitos e a gestão do poder, moderando a tolerância excessiva ou a prepotência. Estas, quando percebidas pelos alunos,

levam-nos a não acatarem ordens ou a reagirem de forma agressiva, exacerbando condutas desviantes.

Os comportamentos agressivos têm a sua origem na infância. Se o comportamento agressivo não é desafiado na infância, há o risco de que ele se torne habitual. Realmente, há evidência documental que indica que a prática do *bullying* durante a infância põe a criança em risco de comportamento criminoso e violência doméstica na idade adulta. Os **agressores** são indivíduos com maior preponderância depressiva, desinteresse pela escola, dificuldades de socialização e pais ausentes. Identificam-se com a falta de coesão na família, são eles quem dita as regras, os irmãos vêem-nos como autoritários e não como iguais.

Reunidos estes múltiplos factores, o agressor encontra no comportamento agressivo um caminho alternativo de adaptação e ajustamento à sua vida.

Do outro lado surge a **vítima** que, devido ao assédio constante a que está exposta, sofre consequências graves ao nível escolar e da saúde física e mental. As vítimas estão mais relacionadas com problemas de fraca afectividade na relação com os pais, os quais não conseguem exercer correctamente o poder disciplinar, uma vez que tanto batem e gritam quando a criança sai da linha, como, por outro lado, protegem demasiado os seus filhos.

Quanto aos **espectadores**, que presenciam e participam directa e indirectamente nas ocorrências de agressividade, pode-se afirmar que experimentam sentimentos de insegurança, stress, medo e ansiedade, aspectos que comprometem o seu processo socioeducativo. As crianças que observam um colega a ser vítima de outro, sentem a injustiça desse comportamento, sentem-se impotentes para ajudar e também sofrem. Muitas vezes são, inclusivamente obrigadas a tomar partido entre agressor e vítima.

O recreio, os corredores e as casas de banho da escola, onde a vigilância é muitas vezes mais reduzida, transformam-se no palco privilegiado para estas acções. Os agressores procuram-nos para exercerem a sua conduta e as vítimas evitam-nos para não serem enxovalhadas.

Com a prática do *bullying* os valores postos em causa são, essencialmente:

- O respeito mútuo (respeito pela integridade do indivíduo e pela diferença, seja ela física, psicológica, étnica, de estatuto social ou de género);
- A compreensão;
- A tolerância;
- A solidariedade;
- A amizade;
- A lealdade;
- A justiça;
- O diálogo;
- A cooperação.

Trata-se de valores que se considera deverem existir dentro de uma turma e de uma escola, se bem que se possa dizer que nem todos adquirem o mesmo limiar de importância na vida escolar.

O valor do *respeito* nas relações interpessoais, tal como na relação entre professor e aluno, é imprescindível para o bom ambiente, para o sucesso escolar e para a felicidade. Outros, como a amizade e a cooperação, permanecem muitas vezes na fronteira com a camaradagem ou o companheirismo (no caso da amizade), ou com o apoio ou a ajuda, ou mesmo com a mera tolerância (no caso de cooperação).

Para agir proactivamente e evitar consequências físicas, psicológicas e sociais que se estendem no tempo, é importante que professores e encarregados de educação estejam atentos quer ao que se designa por *bullying* directo (ataque relativamente directo sobre a vítima como, por exemplo, bater, chamar nomes) quer ao *bullying* indirecto (isolamento social ou exclusão intencional de um grupo).

O investigador Fuensanta Ramirez (2001, págs. 133-134) identifica as seguintes formas de *bullying*:

1. *Directo*:

1.1. *Físico*: atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences;

1.2. *Verbal*: chamar nomes, enfrentar com uma atitude desafiadora, ameaçar;

1. *Indirecto*: espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente.

Se bem que os maus-tratos entre pares se manifestem de várias formas, a mais frequente é chamar nomes, seguindo-se a agressão física e a ameaça.

O ***bullying* directo** é a forma mais comum entre os agressores do **género masculino**.

O ***bullying* indirecto** é a forma mais comum em *bullies* do **género feminino** e crianças pequenas, e é caracterizado por forçar a vítima ao isolamento social. Este isolamento é obtido através de uma variedade de técnicas, que englobam:

- Espalhar boatos;
- Recusa em se socializar com a vítima;
- Intimidar outras pessoas que desejam socializar-se com a vítima;
- Criticar o modo de vestir ou outros aspectos socialmente significativos (incluindo a etnia da vítima, a religião, eventuais incapacidades, se se pode chamar incapacidade a usar óculos, *p. ex.*).

Em resumo, apresentam-se alguns exemplos das **técnicas de *bullying***, que para assim ser considerado tem de incluir simultaneamente agressividade negativa, comportamento reiterado no tempo e ter ocorrido num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

- Insultar a vítima;
- Acusar sistematicamente a vítima de não servir para nada;

- Ataques físicos repetidos, seja contra o corpo ou propriedade sua;
- Interferir com a propriedade pessoal, livros ou material escolar, roupas etc., danificando-os ou escarnecendo, por meio deles, sobre um indivíduo, de qualquer forma;
- Espalhar rumores negativos e falsos testemunhos sobre a vítima;
- Depreciar a vítima sem qualquer motivo;
- Fazer com que a vítima faça o que ela não quer, valendo-se de ameaças para se assegurar que seguirá as ordens;
- Colocar a vítima numa situação problemática com alguém (geralmente, uma autoridade), ou conseguir uma acção disciplinar contra a vítima, por acto que ela não cometeu ou que foi exagerado pelo *bully*;
- Fazer comentários depreciativos sobre a família de uma pessoa (particularmente sobre a mãe), sobre o local de residência, aparência pessoal, orientação sexual, religião, raça, situação económica, nacionalidade ou qualquer outra inferioridade depreendida da qual o *bully* tenha tomado consciência;
- Isolamento social da vítima;
- Usar as tecnologias de informação para praticar o *cyberbullying* (criar páginas falsas sobre a vítima em redes sociais, etc.);
- Chantagem;
- Expressões ameaçadoras;
- Grafitagem depreciativa;
- Usar de sarcasmo evidente para se passar por amigo (para alguém de fora) enquanto assegura o controle e a posição em relação à vítima (isto ocorre com frequência logo após o *bully* avaliar que a pessoa é uma vítima perfeita).



## **2. Escola, Família e Comunidade**

Os dados estatísticos dos últimos Censos relativamente à escolaridade revelam que temos pela frente desafios a serem enfrentados pelo poder político, pela sociedade e, de modo mais particular, pelas comunidades, famílias e escolas. O insucesso escolar, particularmente na faixa dos 7 aos 14 anos, é uma forma perversa e irremediável de exclusão social, por negar o direito elementar de cidadania e por reproduzir, desse modo, o círculo da pobreza e da marginalidade, alienando qualquer perspectiva de futuro para crianças e jovens, vítimas desse processo. A existência de crianças e jovens fora da escola é um indicador de que a sociedade civil tem um longo caminho a percorrer ao nível das mentalidades e da formação.

A garantia do acesso à educação e da permanência no sistema educativo dependem da resolução de problemas variados, de entre os quais se destacam os ligados ao insucesso escolar, que origina o desequilíbrio entre a idade e o ano escolar frequentado e a evasão escolar. Deste modo, as acções referentes à oferta são necessárias, mas as políticas educacionais não podem ficar restritas a elas.

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e dos salários, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos, mais encorajador da ambição do saber.

O processo pedagógico realiza-se por meio da relação que se estabelece entre professores e alunos e, numa relação como essa, estão envolvidas as múltiplas dimensões que formam cada ser humano. Daí decorre a importância de que os professores conheçam os seus alunos nos mais diferentes aspectos.

Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e contínua que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objectivos claros, que permitam avaliar, inclusivé, os investimentos. A formação contínua em posto de trabalho é uma necessidade, e para tal é preciso que se garantam jornadas de trabalho com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, que se promovam mecanismos de acesso às informações mais atualizadas na área de educação, e os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipa escolar.

Os professores são profissionais altamente qualificados, são quem melhor conhece os alunos e, portanto devem ter a flexibilidade de adequar o ensino à aprendizagem, elaborando actividades que estimulem a reflexão, a curiosidade e o trabalho em equipa.

As condições físicas das escolas têm melhorado muito por todo o país e têm sido adquiridos mais recursos didácticos, ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação em todos o níveis de ensino. O ambiente das salas de aula é hoje mais confortável que há uns anos atrás e os recreios um espaço lúdico de diversão e descontração, com equipamentos adequados às faixas etárias a que se destinam.

Contudo, a austeridade económico-financeira actual força o poder político a reequacionar a afectação de recursos e a escalonar prioridades. As turmas são maiores, algumas escolas fecham e, consequentemente, muitos professores e educadores não chegam a ser colocados.

Há ainda que lembrar que em Portugal seis meses do ano são de Outono e Inverno e os alunos acumulam-se durante os intervalos em polivalentes, quando os há, corredores, salas de aula e refeitórios. E a ciência já provou que a exiguidade de espaço leva ao acumular de tensão, irritabilidade e agressividade, que, em situações extremas e reiteradas, podem conduzir a alterações do foro psiquiátrico.

A realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interacção entre a equipa escolar, os alunos, os pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projectos que visam a melhor e mais completa instrução do aluno. A separação entre a escola e a comunidade faz-se mediante a definição de papéis, atribuições e responsabilidades, enfim, pela contribuição para a realização de um projecto comum.

É, pois, preciso estimular o envolvimento e a participação democrática e efectiva da comunidade e dos pais nas diferentes instâncias do sistema educativo, muito concretamente com mecanismos que favoreçam o seu envolvimento no projecto educativo das escolas.

A vasta gama de conhecimentos adquiridos na escola ganha sentido quando há interacção contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos factores políticos, sociais, culturais e psicológicos que são ensinados.

Este relacionamento escola - comunidade pode ainda ser intensificado quando há integração de níveis escolares (como é o exemplo das EB1 que têm turmas mistas e da EB 2/3 Sophia de Mello Breyner, cujas turmas do 5º e 6º anos foram alvos de estudo), criando ambientes culturais diversificados e contribuindo para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social.

A função da escola de proporcionar um conjunto de práticas pré-estabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objectivo de formar cidadãos capazes de actuar com competência e dignidade na sociedade, procura eleger, como objecto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer os seus direitos e deveres. Por aqui passam os valores de cidadania, do saber ouvir e esperar pela vez para ser ouvido, do respeito pela diferença e pelas regras sociais.

A escola tem um papel social importante na valorização e transmissão dos valores do colectivo global, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais igual acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da nossa cultura, no âmbito nacional e regional, como no que faz parte do património universal da humanidade.

É igualmente importante que a escola favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos. Isto propicia a abertura das mentalidades das crianças e jovens, o respeito pelos colegas e pelos professores, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno como finalidade básica da educação.

O conhecimento é um recurso controlador decisivo na inserção social, o qual muda substancialmente a estrutura da sociedade, cria novas dinâmicas sociais, económicas e novas políticas. Hoje em dia não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais, trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento das suas aptidões, em função de novos saberes que se produzem e que exigem um novo tipo de habilidades profissionais.

As relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” impõe-se à máxima “aprender determinados conteúdos”. Isto traz novos desafios para o processo de educação básica, de forma que não só se ensinem os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente, mas também os que preparem para o futuro: *“learning is a lifelong process”*.

Para tal é necessária a utilização de metodologias capazes de hierarquizar estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a criação de argumentos capazes de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

As metodologias de que se falou favorecem também o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o sentimento de segurança em relação às suas próprias aptidões, o sentimento de pertença a um grupo e a interacção em trabalhos de equipa. Em resumo, o ensino de qualidade deve ser capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem no mercado de trabalho.

A questão da agressividade entre pares é, em primeira instância, um assunto da escola, pois é entre muros que se inicia, mas que tem efeito de bola de neve na comunidade, pelo que é interesse de todos que se desenvolvam mecanismos para acabar com esta forma de marginalização.

Uma das queixas mais apresentadas pelos professores é a questão da indisciplina na sala de aula. Esta traduz-se em comportamentos desestabilizadores do funcionamento regular das aulas e em comportamentos de provocação, que desafiam a autoridade do professor com agressões verbais ou físicas entre os alunos. Muitas das regras e valores que os comportamentos de indisciplina infringem fazem parte da “cultura da escola”.

Os auxiliares da acção educativa também não têm tarefa fácil. Muitas vezes o processo está condenado desde o princípio, pois não é feita uma adequada selecção para a função que vão desempenhar pelos recursos humanos competentes, já para não falar que estas pessoas são desempregados que vão preencher as vagas dos Programas Ocupacionais, não podendo ficar 2 contratos seguidos na mesma escola. Outras vezes não sabem como lidar com situações que envolvem o ambiente escolar, não têm formação específica para o cargo que vão desempenhar, logo preconizam uma má gestão do poder (tolerância excessiva ou

prepotência) que, sendo percebida pelos alunos, os leva a não acatarem as ordens ou a reagirem de forma agressiva.

De acordo com esta perspectiva, os alunos podem também ser vítimas do abuso de poder dos professores e auxiliares. Frases conhecidas pelos alunos como “tenho a faca e o queijo na mão” ou “ri, ri, porque quem ri por último é que ri melhor”, retratam o abuso de poder, ainda que pontual, por professores e auxiliares.

A agressão entre pares na escola pode ser estudada para os alunos, professores ou auxiliares. Há escolas onde estas relações interpessoais são causa de sofrimento de um grupo e parecem estar associadas a um mal-estar generalizado.

Há escolas que afirmam não existir violência ou indisciplina no seu seio ou referem que surgem situações esporádicas e que estão sob controlo. Alguns professores reconhecem o problema nas outras escolas mas não na sua, pelo que não é sentida a necessidade de prevenir ou remediar a situação. Para estes casos, em que o problema não é reconhecido pelos professores ou pelo Conselho Executivo, exige-se uma reflexão sobre a temática, nomeadamente observar os recreios, ouvir os colegas, ouvir os funcionários, mas sobretudo dar voz às crianças.

A realização de um estudo empírico com instrumentos que permitam diagnosticar a realidade seria um bom princípio no sentido de confirmar ou não a avaliação baseada no quotidiano de alguns professores.<sup>3</sup>

Alguns professores, ao terem que se confrontar com os problemas da indisciplina e violência dos alunos na escola, remetem-nos para a família. Segundo estes professores, são alunos que vêm de meios desfavorecidos, de famílias violentas, desestruturadas, famílias em que a droga, o desemprego ou a prisão estão presentes através de um ou dos dois progenitores. É fundamentalmente uma questão social, e é preciso actuar junto da família mas também na escola, reforçando os comportamentos assertivos. Neste caso, o problema foi identificado (e este é um passo fundamental para a procura de solução). Contudo, como a causa é exterior, também a solução apontada é exterior, e em nada a escola se sente responsável pelo estado da situação. Assim, não existe vontade de realizar esforço para procurar soluções.

Se uma das teorias que justifica a violência é a aprendizagem social, e a família é a primeira escola da vida, o mesmo não se pode dizer sobre os agressores ou vítimas pertencerem a meios sociais desfavorecidos. Não foi possível verificar nos estudos nacionais ou nos estudos internacionais esta associação. Trata-se, por conseguinte, de um mito crer que a pobreza está associada ou é factor desencadeante da agressividade na escola.

O *bullying* como fenómeno é um processo escondido, no qual os professores são muitas vezes enganados<sup>4</sup>. Algumas escolas identificam o problema, mas a sua solução passa por reduzir o número de alunos por turma e aumentar o pessoal auxiliar da acção educativa. Serão estas as soluções para o problema?

---

<sup>3</sup> Veja-se a este respeito **Pereira**, Beatriz O. *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*

<sup>4</sup> **Hamarus**, Paivi and **Kaikkonen**, Pauli (2008), School bullying as a creator of pupil peer pressure, Educational Research, Vol. 50, No. 4, 333–345

Neste estudo realizado em escolas do 1º e 2º ciclos, não foi nas turmas de maiores dimensões que este problema apresentou maior gravidade quanto à frequência das práticas de *bullying*.

A agressividade e o desrespeito dos alunos são normalmente associados a uma crescente desestruturação da família. A ideia de desestruturação familiar é mais forte quando se trata de alunos de estratos carenciados em que se vêem mais frequentemente mães solteiras, pais separados, pais alcoólicos, desempregados etc. Contudo, essas características também estão presentes nas outras classes sociais.

Na ideia de desestruturação está contido um modelo de família em que os pais não só vivem em comunhão de mesa e de tecto com os filhos, como lhes oferecem fortes referências para a construção das suas identidades e dos seus projectos de vida. No entanto, esse modelo tem encontrado dificuldades para se viabilizar. O número de lares organizados de forma distinta do modelo é tão grande que se mostra mais apropriado tratá-los como novas formas de organização familiar, e não como modelos desestruturados.

O convívio com pais separados, ou que nem sequer chegaram a viver juntos, ou mesmo o desconhecimento do pai, é uma realidade para grande parte das crianças e jovens. E não se pode afirmar que os que vivem com pai e mãe necessariamente vivam melhor que os outros. Um número crescente de mulheres tem empreendido uma árdua luta e conseguido, sozinhas, dar conta das mesmas responsabilidades atribuídas aos casais e garantido um ambiente familiar acolhedor.

O investigador norueguês já anteriormente citado Dan Olweus<sup>5</sup> referiu que pais de temperamento pouco firme, permissivos, que não são persistentes nas suas decisões, as quais são constantemente alteradas, contribuem provavelmente para que os filhos sejam vítimas, pois as crianças ou jovens não se identificam com os progenitores e são bastante protegidos.

Com a velocidade das transformações no mundo contemporâneo, muitos pais e mães (em comunhão de habitação ou não) vêm questionados alguns dos seus próprios valores e vários dos projectos que fizeram para si, tornando-se de certa forma incapazes de propor aos filhos modelos de identificação, sistemas de valores adaptados às transformações sociais, pois são vários os caminhos que se abrem e torna-se difícil saber como será o mundo quando os filhos forem adultos.

Mas, mesmo com todas as inseguranças que possam ser vividas pelos pais, ***a família é o porto de abrigo***. Para a grande maioria das crianças, adolescentes e jovens, a família é um espaço onde se sentem seguros. Se na década de 60 o conflito de gerações ganhou destaque, hoje a relação entre os jovens e o grupo familiar caracteriza-se menos pelo conflito aberto e mais pelo estabelecimento de um *modus vivendi*.

Cientes do ritmo de mudança, as famílias toleram cada vez mais as diferenças e a convivência tem-se tornado possível por intermédio de inúmeras negociações. Mesmo o discurso dos jovens, muito crítico quanto ao mundo adulto, geralmente mostra-se mais compreensivo em relação à própria família.

---

<sup>5</sup> Veja-se o Capítulo I, 1. Origens.

Apesar da variedade de tipos de organização familiar, apesar das diferenças e das crises que se instalam, de forma geral, a família continua a ser um espaço valorizado pelos adolescentes e jovens, sobretudo porque, ao contrário do espaço público, ela aparece como um local de solidariedade. Mesmo quando agressiva, a família continua a ser sonhada como espaço de acolhimento.

### **3. Efeitos do bullying em contexto escolar**

O *bullying* persistente pode resultar numa série de efeitos comportamentais para a vítima, e no ambiente escolar onde ocorre, dependendo do género, da faixa etária e da duração do comportamento. São sinais de alarme que todos têm o dever de denunciar, colegas professores, auxiliares de acção educativa, amigos, família.

Em sala de aula, a indisciplina frequente e repetida ao longo do tempo tem como principal cenário as aulas de um pequeno número de professores. De facto, este processo pode gerar uma aparência de coesão na turma. O comportamento de indisciplina persistente e sistemático é um fenómeno restrito a um grupo reduzido de alunos, progressivo e lento, mais lento ainda no grupo das alunas do que no dos alunos.

Os estudos sobre a indisciplina revelam uma grande diversidade de situações relativas à agressividade entre pares, desde alunos em que uma componente psicopatológica pode ser dominante na explicação do seu comportamento, e em que o comportamento agressivo para com os seus pares é disperso (ora com uns colegas, ora com outros) e está associado a problemas de concentração nas actividades escolares e de insucesso escolar.

#### **3.1. Perfil de uma vítima**

As vítimas tendem a ser aquelas crianças que se distanciam de alguma forma das demais. Esta diferença pode dar-se por características físicas, culturais ou de outra natureza. Mas são também jovens com falta de competências sociais, passivos, que não se organizam para se queixar. As vítimas são preponderantemente indivíduos com baixa de auto-estima contra elevada predisposição para a depressão, ansiedade e solidão, comparativamente com os seus pares.

Ser recém-chegado a uma escola e ter ali poucos amigos íntimos é uma das características de muitas das vítimas. Ser tímido, viver num meio familiar exageradamente protector, pertencer a um grupo racial ou étnico diferente da maioria, possuir uma diferença óbvia (como ser muito gordo ou muito magro, coxear, gaguejar), ter necessidades educativas especiais ou deficiência ou pelo simples facto de comportar-se de forma considerada imprópria, ser maçador ou intrometido são factores que fazem de uma criança uma potencial vítima.

Mesmo sem falar, uma criança que seja vítima de *bullying* dá sinais de que algo não vai bem. Não está tão interactiva, muda o comportamento e não fala dos colegas.

Um conjunto de características e sinais pessoais que podem ser vistos como um alerta para professores, auxiliares de acção educativa e pais, ajudando a prevenir e a lidar com crianças e adolescentes vítimas ou agressores de forma repetida e sistemática.

Os estudantes do *género masculino* são os mais afectados, sendo ***tanto as vítimas como os agressores mais frequentes***. Também parece existir uma relação significativa entre o estatuto de vítima e o baixo estrato social.

As crianças e adolescentes *vitimizados* são *carentes em determinadas competências sociais*:

- São pouco assertivos;
- Interpretam mal os sinais sociais;
- Têm um leque de respostas muito reduzido;
- São caracterizados pelo medo e falta de confiança;
- São ansiosos;
- E muitas vezes excluídos socialmente.

*Alterações comportamentais mais frequentes na vítima:*

- Abuso de drogas e álcool;
- Ansiedade;
- Auto-mutilação;
- Baixa auto-estima;
- Choro;
- Desconfiança;
- Depressão Reactiva, uma forma de depressão clínica causada por eventos exógenos;
- Dificuldade de relacionamento interpessoal;
- Dificuldade de concentração;
- Diminuição do rendimento escolar;
- Dores de cabeça ou de estômago;
- Falta de apetite;
- Insegurança;
- Insónia;
- Medo como estado geral;
- Medo de expressar emoções;
- Mudanças repentinas de humor;
- Pedidos de dinheiro mais frequentes, ocorrência de roubos em casa e surgimento de objectos estragados ou desaparecidos sem que seja dada uma explicação para tal;
- Perda de peso;
- Pesadelos;
- Rejeição da escola;
- Stress de desordem pós-traumática;



- Tornar-se também um agressor;
- Vómitos;
- Urinar na cama;
- Em última instância, suicídio (também conhecido como *bullycídio*)

#### ***Repercussões escolares das crianças vitimizadas:***

- Níveis elevados de evasão escolar;
- Desrespeito pelos professores;
- Saídas frequentes mais cedo da aula, no último tempo;
- Decréscimo do rendimento escolar;
- Desculpas sucessivas que justifiquem a ausência à escola;
- Acções judiciais:
  - Contra a escola ou autoridade responsável pela área educacional;
  - Contra a família do agressor.

#### ***O que devem fazer as vítimas:***

1. Evitar a companhia de quem tem práticas agressivas;
2. Jamais falar com o agressor sozinho. É mais seguro falar com ele perto de outras pessoas;
3. Não responder às provocações;
4. Não manter a agressão em segredo. Não se deixar intimidar. Relatar os factos aos professores, coordenadores, directores ou responsáveis.

### **3.2. Perfil de um agressor**

Os **agressores** são crianças e jovens mais confiantes e com melhor inserção social na turma, tendo frequentemente um ambiente familiar hostil ou de excessiva permissividade e, portanto, sem adequada supervisão e afecto.

Os rapazes são os principais praticantes do *bullying* directo, ameaçando fisicamente, empurrando ou batendo em colegas mais fracos, enquanto as raparigas preferem o *bullying* social, caracterizado pelas ofensas, pela humilhação, disseminação de boatos maldosos e rejeição de outros colegas. Esta última forma de violência é também cada vez mais frequente, tendo como palco a internet e as redes sociais.

Os provocadores típicos são descritos como sendo agressivos e fisicamente fortes. Envolvem-se mais em comportamentos de risco para a saúde, tais como o tabagismo,

consumo de álcool em excesso e consumo de drogas e têm maior probabilidade do que os outros de se envolver em delinquência e violência. São jovens que não estão reconciliados com a escola, têm desempenhos abaixo da média, não estão plenamente integrados e eles próprios sentem-se discriminados. Muitas vezes os agressores foram maltratados de alguma forma. Às vezes, é um ciclo vicioso: são maltratados pela mãe, que é maltratada pelo pai, etc.

E o *bullying* não é negativo apenas para a vítima. O comportamento do agressor é uma prova clara de que também necessita de atenção urgente. Mas, o *bullying* também é nocivo para o resto da turma e para o ambiente escolar, afectando a aprendizagem de todas as crianças.

### ***Características do agressor:***

1. Mais frequente do sexo masculino do que do sexo feminino;
2. Tem a intenção de magoar;
3. Sente satisfação ao magoar;
4. Provocador;
5. Origem frequente num meio familiar violento;
6. Não cria empatia pelo seu par;
7. Não tem sentimento de culpa.

### ***O que pretende o agressor:***

- 1) Obter força e poder;
- 2) Conquistar popularidade na escola;
- 3) Esconder o próprio medo, amedrontando aos demais;
- 4) Tornar outras pessoas infelizes, já que ele próprio é infeliz;
- 5) Vitimar outras pessoas por ter sido vítima de alguém no passado.

Há quem ainda veja estas acções como coisas da idade. Não deixa de ser preocupante que algumas pessoas envolvidas no processo educativo ainda continuem a pensar que estas práticas de poder e os abusos sempre existiram, que as crianças têm de aprender a defender-se, que são coisas de criança e não são nada de mais, que na sua escola não há violência... Efectivamente, alguns estereótipos correspondem a representações sociais que perpetuam a violência e tendem a legitimá-la. Tal pode ser muito perigoso, particularmente porque a violência não forma o carácter, não é inofensiva, não é divertida, não é aceitável.

### 3.3. A personalidade dos intervenientes

Em Portugal o *bullying* continuado já levou à morte de jovens. Estudos de âmbito local ou nacional sobre tema no nosso país<sup>6</sup> revelam que os casos mais graves registados em Portugal são pontuais, mas há situações que não são assumidos como tal, ou seja, casos extremos de abuso sistemático de poder e de intimidação.

Para se ter uma dimensão da agressividade reiterada nos primeiros ciclos de ensino, em 1996 foram estudados 6.200 crianças do 1º e 2º ciclo de 18 escolas dos concelhos de Braga e de Guimarães e dos alunos inquiridos 22% foram vítimas de colegas 3 ou mais vezes no último período e 17% afirmaram ter agredido outras crianças.

Também os adolescentes e jovens estudados em Portugal, no âmbito do estudo Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), da Organização Mundial de Saúde (OMS), revelaram informações preocupantes. Das 6.131 entrevistas a jovens do 6.º, 8.º e 10.º anos de todo o país, 23,3% dos rapazes e 13,9% das raparigas afirmaram ter sido vítimas de *bullying* 2 ou 3 vezes por mês.

Ao mesmo tempo, 13,9% dos rapazes e 7% das raparigas reconheceram ter agido como provocadores dos seus pares 2 ou 3 vezes por mês.

Metade das vítimas não disse a ninguém, e das que contaram, 47% disse-o só a um dos pais e 31% a um professor, porque a experiência lhes ensinou que os adultos muitas vezes não se interessam ou, quando interessados, dão maus conselhos.

As situações de agressão ocasional ou sistemática ocorrem durante períodos de curta duração e apenas uma minoria de alunos está envolvida num número elevado de situações de agressividade.

A maior parte dos alunos só experimenta situações de agressão 1 ou 2 vezes durante o seu percurso escolar, mas estas podem ter um enorme reflexo na sua felicidade e bem-estar psicológico, não podem ser avaliadas apenas pela sua frequência mas pelo impacto.

Estes incidentes traduzem-se principalmente por agressões verbais, danos físicos, morais e patrimoniais que afectam sobretudo o bem-estar e a dignidade dos colegas, e que, por isso, devem distinguir-se das simples brincadeiras sem propósitos ofensivos e “naturais” em grupos de crianças e adolescentes.

As investigações, apesar de bastante trabalhosas, dispendiosas e burocráticas, possibilitam extrair **informações importantes** para as escolas, para a comunidade e para o poder político. É possível sistematizar as conclusões obtidas:

1. Os rapazes envolvem-se em mais actos de violência na escola, quer como agressores quer como vítimas ou em duplo envolvimento
2. Este envolvimento parece ter um pico aos 13 anos, embora os mais novos (11 anos) participem mais, enquanto vítimas

---

<sup>6</sup> Pereira, Beatriz Oliveira, Marques, Amália Reboló e Neto, Carlos (2001), págs. 137-144

3. Os jovens apresentam um perfil de afastamento em relação à casa, à família e à escola, e referem mais frequentemente ver televisão quatro ou mais horas por dia
4. Os que figuram como vítimas e os que têm duplo envolvimento afirmam mais frequentemente não se sentirem felizes e não se sentirem seguros na escola
5. Estes apontam ainda problemas de relação social com os seus pares – acham difícil arranjar novos amigos e dizem não ter amigos
6. Os que apresentam maiores queixas de sintomas físicos e psicológicos estão envolvidos mais frequentemente em comportamentos de vitimização
7. Os jovens que consideram difícil falar com a mãe sobre o que os preocupa, assim como os que sentem a mesma dificuldade em relação ao pai, estão envolvidos mais frequentemente em comportamentos de provocação e de duplo envolvimento
8. Aqueles que não têm pai ou não o vêem estão envolvidos mais frequentemente em comportamentos de vitimização

O *bullying* pode marcar a personalidade de um indivíduo para sempre ao torná-lo débil na capacidade de comunicação, ao torná-lo incapaz de se afirmar em termos sociais, profissionais e amorosos. As vítimas de *bullying* tornam-se muitas vezes pessoas tão frágeis que chegam mesmo a tentar o suicídio. E o pior é que, quando as vítimas procuram denunciar as situações em que vivem, são mal recebidas, acabando por ser também vítimas de incompreensão.

A solução para a agressividade não é nem pode ser ocultar, porque o *bullying* tem uma acção devastadora no estado geral do indivíduo, que se sente mal e não sabe explicar bem porquê. Sente que está a ser provocado, mas não consegue explicar a razão ou não consegue que faça sentido. De seguida isola-se e isso pode dar origem a reacções opostas. Ou a criança assume completamente o papel da vítima ou começa a defender-se, tornando-se agressiva perante os demais e pode mesmo, mais tarde, vir a desempenhar o papel de agressor. Mas uma coisa é certa: a vítima vota-se ao silêncio, o qual é recorrente, por vergonha ou por medo.

#### **4. Medidas de prevenção da violência e da indisciplina**

Os primeiros anos de escolaridade são efectivamente um desafio muito grande para o desenvolvimento da criança. As competências sociais das crianças, nomeadamente a maturidade e a confiança, estão intimamente relacionadas com a qualidade das interacções precoces entre professor e aluno, com os sentimentos da criança acerca dos professores e com a percepção destes acerca da relação com o professor. As crianças que, nos primeiros contactos com a escola ou o jardim-de-infância têm relações com os seus professores ou educadores caracterizadas como emocionalmente seguras são mais capazes de se ultrapassar a si próprias, são mais gregárias, melhor aceites, menos agressivas, menos tímidas e menos isoladas nas relações com os seus pares.

Para além da acção do professor na relação directa com os alunos, a escola considerada na sua globalidade desempenha igualmente um papel determinante na construção da disciplina e de relações interpessoais baseadas nos valores do respeito pela pessoa humana, da solidariedade e da democracia. O clima ou *ethos* da escola é importante, como o são os aspectos relacionados com o desenvolvimento curricular e com as iniciativas em torno do empenho dos encarregados de educação na vida da escola.

A violência e a falta de disciplina dos alunos no espaço escolar são um dos temas que tem suscitado muita discussão e a tomada de medidas por parte do Ministério da Educação. A suspensão dos alunos, quando o caso chega a Conselho Disciplinar, tem servido como penalização, mas será de facto uma penalização, ou o adiar do problema? Penalizar visa prevenir situações futuras? O que é que poderá ser feito para prevenir e reduzir estas situações?

Apresentamos (e sintetizamos) nas próximas linhas três **Medidas Específicas** que, *lacto senso*, comunidade, escola e instituições de educação infantil e pré-escolar podem utilizar para a prevenção da indisciplina, em geral, e da agressividade, em particular, as quais concorrem simultaneamente para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para a melhoria da qualidade de vida e do ambiente escolar, em geral.

A primeira dessas medidas é a **Prevenção Primária**.

Consiste em acções, mais ou menos concertadas, orientadas para debelar a indisciplina e agressividade em ambiente escolar, que irão repercutir efeitos no futuro por antecipação. A prevenção da indisciplina e da agressividade actua no curto e médio prazo ao nível do insucesso escolar, da desmotivação e do abandono escolar, e a longo prazo ao nível da delinquência e da exclusão social.

Este nível de prevenção baseia-se em metodologias focadas nas crianças do ensino infantil e pré-escolar e é a abordagem mais profícua a médio e longo prazo. Dirige-se ao sistema educativo, em sentido abrangente, e aos jardins-de-infância e ensino básico, em sentido mais restrito, bem como à sociedade no seu todo, não excluindo as famílias nem a comunidade envolvente.

No que toca ao respeito pelo valor pessoa humana, nenhuma escola defende a indisciplina e a agressividade, mas pouco tem sido feito pela transmissão intencional dos valores da paz e da assertividade (por inerência da não-agressividade e não-violência).

A escola não só transmite a cultura às novas gerações, contribui também para o desenvolvimento da capacidade de intervenção política dos novos cidadãos e das competências que lhes permitam tomar decisões e agir de forma mais fundamentada no seu dia-a-dia. A escola influencia ainda, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento moral das gerações mais novas e a aquisição de competências pessoais e sociais que contribuem para a construção da auto-imagem de cada indivíduo e para o exercício dos diferentes papéis sociais que cada um é chamado a desempenhar.

Sob o carisma que é lutar pela promoção humana, a escola tem de se adaptar às novas exigências sociais e responder adequadamente às necessidades que vão surgindo, sem sobrevalorizar ideologias políticas, religiosas ou raciais. É necessário ensinar as crianças a prestar atenção ao seu semelhante e a cuidar dos outros, da mesma forma que a saber receber atenção e cuidados. Isto chama-se educação básica para a vida.

Alguns autores (Freire: 2001, págs. 27-43; Amado: 2000) identificam um conjunto de domínios que podem considerar-se centrais para a prevenção da agressividade e da indisciplina e para a educação cívica e da não-violência Estes valores, que de seguida serão enunciados, devem ser transmitidos às crianças desde sempre por pais, educadores e professores, pois da sua eficaz interiorização resulta a construção de personalidades equilibradas e assertivas.

1. O desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente, o estímulo à sua inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade, numa perspectiva de educação para a cidadania;
2. A interiorização de competências de comunicação que permitam à criança e ao adolescente aprender a ouvir o próximo e a aceitar e a respeitar as opiniões diferentes da sua;
3. Promoção do desenvolvimento global de cada criança e adolescente, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, estimulando-lhes a curiosidade e o pensamento crítico com vista ao sucesso da aprendizagem;
4. A educação para os valores, que ajude a criança e o adolescente a clarificar os princípios que norteiam a sua vida, possibilitando-lhe tomadas de decisão mais fundamentadas e maior capacidade de autodeterminação;
5. Interligação escola – família que permita detectar e despistar precocemente situações de inadaptação, doença e até deficiência, proporcionando o seu adequado acompanhamento;
6. A criação de oportunidades efectivas de participação dos estudantes na vida escolar, através de responsabilização dos mesmos, quer no desenvolvimento de projectos curriculares, quer intervindo em órgãos ou situações ligados à gestão da instituição escolar;

7. Programa de actividades adaptado à faixa etária de cada grupo e à realidade sociocultural do meio onde a Escola está inserida, para que as crianças e adolescentes possuam um variado leque de experiências estimulantes com vista à satisfação das suas necessidades e bem-estar mas também ao favorecimento de um desenvolvimento integrado;
8. A criação de condições ambientais que facilitem o aparecimento de relações interpessoais positivas e o bem-estar dos alunos, professores, auxiliares de acção educativa e outros profissionais da escola;
9. Abrir mais a Escola ao exterior, quer por via da maior participação dos Pais, quer aumentando a parceria com a comunidade e outras instituições.

#### Outra medida é a **Prevenção Secundária**.

Refere-se às iniciativas da escola, em geral, e do professor na turma, em particular, que articuladas com as famílias, se tornam respostas correctivas e formativas aos comportamentos perturbadores do bom funcionamento das aulas. É uma forma de intervenção precoce focada na criança ou no jovem em risco, que implica uma intervenção multidimensional, nomeadamente:

1. Actuação correctiva do professor face à indisciplina. Se bem que todo o processo educativo caminhe a par e passo com a acção disciplinar, nesta actuação incluem-se processos de interiorização (processo educativo levado a cabo pela escola e seu aparelho ideológico) e de correcção (restabelecimento da regra violada pelo comportamento desviante);
2. Mediação de conflitos. Eliminar a violência e promover as relações inter-pessoais positivas não significa eliminar o conflito. Escola, professores, auxiliares de acção educativa e alunos devem esforçar-se por enfrentar positivamente os conflitos interpessoais do dia-a-dia, de modo a evitar que se alastrem para situações de agressividade e violência. Alguns conflitos têm resultados muito positivos, como aumento do rendimento escolar, desenvolvimento cognitivo e motivação para a aprendizagem, e podem enriquecer a construção da identidade pessoal, as relações interpessoais, a flexibilidade frente às contrariedades e o desenvolvimento do poder pessoal;
3. Actuação directa do professor nos casos de agressividade entre pares. A maioria dos espectadores das situações de *bullying* demonstra preocupação mas fica inoperante, conforme a nossa investigação provou, alguns contribuem mesmo negativamente para a ocorrência, ou dão um encorajamento activo. Assim, esta actuação coloca a tónica num factor importante no combate ao *bullying*, a pressão social do grupo de colegas, mais do que na condenação, individual, dos agressores por qualquer adulto com autoridade. A turma, enquanto mediadora na redução das condutas agressivas, e o professor, enquanto líder natural do grupo, devem participar na criação de um clima positivo, estimulante e amigável. Olweus diz (1993, pág. 85) que é mais fácil para um aluno aceitar uma crítica a um comportamento não desejado e tentar modificar-se sentindo-se desejado e relativamente bem amado, e isto aplica-se na perfeição com os alunos agressivos, os quais têm deficits de afecto.

Uma terceira medida é a **Prevenção Terciária**.

É a intervenção face aos casos persistentes e incide sobre os factores e as funções de determinados comportamentos que afectam a relação entre professor e aluno, aqueles que, para além de porem em causa as condições de trabalho na sala de aula, põem em causa a dignidade do professor como pessoa e como profissional.

A abordagem ao problema deve:

- i. Contrariar a perspectiva de que a agressividade entre iguais (*bullying*) é ancestral e inevitável na escola;
- ii. Abandonar a perspectiva de gestão da crise alargar a discussão a todos os níveis do processo educativo;
- iii. Envolver mais pessoas na identificação e condenação do problema da agressividade entre pares;
- iv. Equacionar um conjunto de procedimentos consistentes em caso de *bullying*;
- v. Criar um clima de segurança e quebrar códigos de secretismo;
- vi. E, para terminar, proporcionar um ambiente seguro a todos os alunos.

Para além das atitudes e das competências sempre necessárias e dirigidas de uma forma indiferenciada em relação a toda a turma, cabe ao professor **identificar factores de risco** e aprofundar o seu conhecimento.

Estes factores de risco podem estar na base do comportamento perturbador de alguns alunos, em especial alunos com necessidades educativas especiais, quer pelas dificuldades particulares de integração escolar que apresentam, quer pelos factores de risco que lhe são associados, não podem ser tratados pelo professor e pela escola do mesmo modo que os restantes colegas.

Os alunos com necessidades educativas especiais devem ser tratados de modo especial pelos professores, pois não há nada mais desigual do que tratar de igual modo pessoas diferentes.

A empatia, a relação de ajuda e a demonstração de respeito pelo aluno são atitudes necessárias em relação a qualquer professor, mas constituem-se como estratégias fundamentais na relação com os que, habitualmente, são levados a agir indisciplinadamente de forma sistemática, ou que estão em risco disso, ou ainda com aqueles que podem ser vítimas dos seus próprios colegas.

O comportamento de uns e de outros deve ser lido como um sinal de que algo vai mal na vida particular ou na vida escolar destes alunos e é indispensável que os factores perturbadores sejam identificados e se ponham em marcha os factores de protecção.

Neste contexto, e no sentido de intervir o mais precocemente possível (de acordo com o grau de gravidade ou de reincidência) o professor deve possuir um vasto leque de competências, designadamente:



- 1º. Estar atento aos sinais precoces de angústia e mal-estar dos alunos;
- 2º. Saber distinguir agressividade entre pares de jogo rude;
- 3º. Ouvir atentamente as vítimas e os agressores;
- 4º. Registar todos os incidentes;
- 5º. Dar apoio imediato à vítima;
- 6º. Tornar bem claro ao agressor e aos seus pais que o comportamento agressivo não será tolerado.

Num seminário dedicado ao tema "Bullying - intimidação nas escolas", realizado pelo Centro Social de Paramos, no âmbito do projecto "Aprender em movimento", na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho, Alexandre Ventura e Beatriz Pereira, ambos especialistas na matéria já citados ao longo deste trabalho, enquanto professores universitários e investigadores alertaram para a necessidade cada vez mais premente de despertar as consciências de todos para o fenómeno e as suas consequências.

A prevenção deste estigma ganharia dois fortes aliados se os poderes instituídos competentes disponibilizassem meios para criar uma campanha nacional contra o *bullying*, e as escolas definissem um espaço, um gabinete, onde crianças e os jovens, vítimas ou simples testemunhas, pudessem ir denunciar aquilo que viveram ou viram acontecer, o comportamento agressivo e intencional de alunos mais velhos, fortes ou populares sobre colegas mais novos e com menos popularidade, vítimas de rejeição social, insultos diários e até maus-tratos físicos.

Em Portugal, as reacções são diversas e não é possível generalizar. As escolas estão a pôr em marcha respostas e medidas, a comunidade escolar e os pais estão a assumir as suas responsabilidades e a intervir. Há uma sensibilização crescente e isso evita atitudes de baixar os braços e a tendência para dramatizar e considerar que não se pode fazer nada.

Há ainda muitos programas que podem ser adoptados e adaptados à realidade de cada escola, com várias abordagens e diferentes modelos de intervenção, o que ilustra a competência e a mobilização dos professores e do sistema educativo, em uníssono.

A consciência do problema e a maior divulgação nas redes sociais e na comunicação social pode explicar em parte porque é que se tem a percepção de que o fenómeno está a crescer. Porém, não há motivos para pensar que se trata de um problema crescente, o que não significa que tenha diminuído ou que se tenha tornado menos grave.

A propósito da utilização das tecnologias da informação na sensibilização da comunidade para o *bullying* surge o **Projecto Europeu Visionary**, uma plataforma de debate que utiliza a internet como veículo de partilha de experiências para conjuntamente debelar o problema da indisciplina e da violência nas escolas. Visionary é um acrónimo para "Violence in school – intelligence on the net - applying resources for youngsters".

O Visionary é um projecto europeu financiado pela Comunidade Europeia, Programa Comunitário Sócrates/ Minerva, formado por uma equipa de vinte pessoas oriundas de

cinco países - Alemanha(coordenador do projecto), Dinamarca, Finlândia, Portugal e Reino Unido - e dirigido a professores, alunos, pais, peritos e outros interessados no tema.

Os elementos da equipa internacional são psicólogos, peritos na área das Ciências da Educação, formadores de professores e técnicos. Todos eles têm experiência quer no campo da agressividade nas escolas quer no campo das novas tecnologias.

Apesar de a situação real não apresentar contornos tão dramáticos como os veiculados pelos meios de comunicação social, o número de situações agressivas tem verificado um crescente aumento nos tempos mais recentes com elevados efeitos secundários para a sociedade.

No site Visionary (<http://www.violence-in-school.info>) pode-se encontrar uma série estruturada de *links*, um fórum de discussão, uma *mailing list*, novidades sobre o tema e várias opções de busca para obtenção das informações necessárias. Além disso, o *web site* do Projecto propõe-se colocar todos os utilizadores em rede, professores, pais, alunos, peritos e todos quantos procuram informação sobre a violência nas escolas, a um nível nacional e internacional.

Assim, o problema não reside na falta de informação mas num excessivo número de abordagens, o que dificulta uma orientação definida e, muitas vezes, desencoraja os profissionais no terreno.

A informação que o Projecto Visionary contém foi organizada segundo uma lista de categorias muito prática e objectiva.

## **1. Iniciativas na escola**

- 1.1. Projectos de escolas
- 1.2. Regras e sanções
- 1.3. Medidas para melhorar o clima da escola
- 1.4. Sugestões para vítimas de violência
- 1.5. Grupos de trabalho
- 1.6. Sugestões para agressores
- 1.7. Pesquisas
- 1.8. Sugestões para grupos de risco
- 1.9. Acompanhamento e supervisão

## **2. Sugestões para professores**

- 2.1. Ajuda e aconselhamento
- 2.2. Referências bibliográficas e recursos
- 2.3. Planos de aulas e orientações didácticas
- 2.4. Canais de comunicação e fontes de informação on line
- 2.5. Programas e projectos de formação

### **3. Sugestões para alunos**

- 3.1. Apoio e aconselhamento
- 3.2. Referências bibliográficas e recursos
- 3.3. Formação e desenvolvimento
- 3.4. Canais de comunicação e fontes de informação *on line*

### **4. Sugestões para pais**

- 4.1. Apoio e aconselhamento
- 4.2. Referências bibliográficas e recursos
- 4.3. Programas de formação
- 4.4. Canais de comunicação e fontes de informação *on line*

### **5. Programas comunitários, organizações, peritos, etc.**

- 5.1. Abordagens integradas
- 5.2. Organizações, associações, IPSS, etc.
- 5.3. Programas comunitários (para regiões específicas, cidades, etc.)
- 5.4. Peritos/ especialistas

### **6. Informação e interacção**

- 6.1. Calendário de eventos
- 6.2. Colecção de ligações
- 6.3. Referências bibliográficas e recursos
- 6.4. Materiais audiovisuais
- 6.5. Jogos
- 6.6. Canais de comunicação

Sobre a acção preventiva muito haveria a acrescentar, mas tudo será inútil se quem estiver envolvido neste problema não se apresentar suficientemente aberto e disponível para os resolver, reconhecendo a sua quota-parte de responsabilidade.

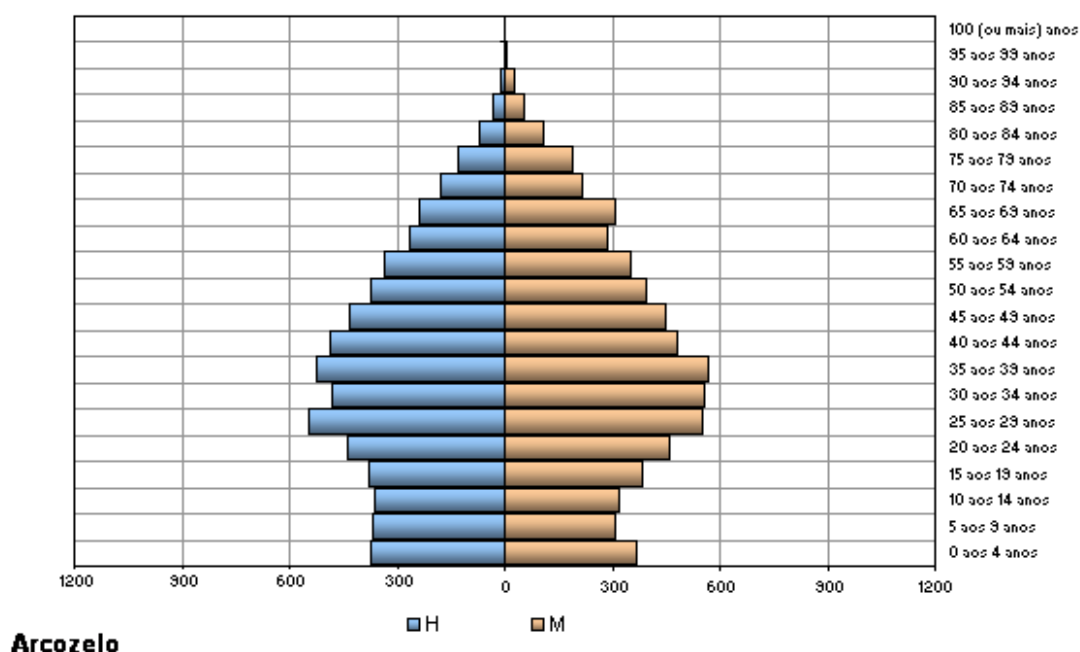
## **CAPÍTULO IV – O ESTUDO EM ARCOZELO**

---

## 1. A freguesia de Arcozelo

Arcozelo é hoje uma das freguesias mais progressivas do Concelho de Vila Nova de Gaia. A população residente na freguesia tem maior expressão na faixa etária dos 25 aos 39 anos de idade (veja-se a pirâmide etária apresentada mais abaixo). Ao nível da instrução o grosso da população activa não tem a escolaridade obrigatória o que torna evidente que sectores de actividade como a agricultura, o comércio, a indústria, a pesca e o artesanato, tomem uma dimensão económica de relevo.

As estatísticas indicam que o número médio de pessoas da família tem vindo a diminuir progressivamente. De acordo com os Censos de 2001, em 1920 era de 4,2; em 1930 baixou para 4,1; em 1960 era já de 3,7; baixou para 3,4 em 1980; em 1991 era de 3,1 e no último censo de 2001 situava-se em 2,8. Este fenómeno deve-se fundamentalmente à grande difusão e aceitação dos métodos contraceptivos; ao facto das pessoas casarem cada vez mais tarde (diminuindo a idade fértil); à alteração das estruturas familiares nos meios urbanos (nas cidades, para além de sustentar mais filhos custar mais caro, muitas vezes não existe rede de suporte familiar). Por outro lado, há cada vez maior afirmação (e necessidade, diga-se em boa verdade) da mulher no mercado de trabalho (onde muitos filhos são um obstáculo a uma carreira profissional de sucesso).



**Figura 1 - Pirâmide etária da população de Arcozelo**

O envelhecimento da população de Arcozelo tem vindo a acentuar-se quer pela base da pirâmide etária, com a diminuição da população jovem, quer pelo topo com o aumento da população idosa. A pirâmide de idades deixou de ser triangular e apresenta um estreitamento na base, como resultado da baixa da fecundidade e um alargamento no topo decorrente da maior longevidade. Assiste-se, assim, ao fenómeno da “inversão” da pirâmide de idades.

A estrutura etária da população continuará a sofrer alterações nos próximos anos, sendo previsível que ultrapasse em número a população jovem, entre 2010 e 2015. Serão

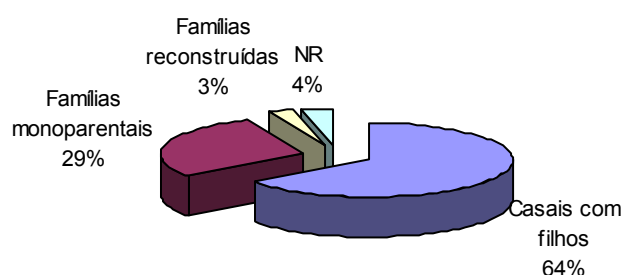
mantidas ou mesmo acentuadas as diferenças entre os sexos, com níveis de envelhecimento mais significativos nas mulheres. Como consequência, a população idosa reforçará a sua importância relativa e a sua tendência de envelhecimento e feminização.

A repartição de idosos não é homogénea no território nacional como resultado das diferentes evoluções demográficas regionais. A região Norte detinha, tanto em 1990 (11,4%) como em 1998 (12,8%) a mais baixa percentagem de idosos no Continente como resultado das elevadas taxas de natalidade observadas.

Uma parte considerável da população residente em Arcozelo trabalha no concelho de Vila Nova de Gaia, logo numa área circundante de 15km<sup>2</sup>. As populações autóctones dedicaram-se durante muitos anos à pesca como actividade principal. Os últimos censos revelam contudo que a actividade que mais expressão tem na economia das famílias residentes na freguesia é o sector terciário.

Há 1.205 indivíduos do sexo masculino e 1.616 indivíduos do sexo feminino sem qualificação académica, por contraposição a 4.808 homens e 4.764 mulheres com qualificação académica.

Se focarmos agora os vários tipos de família, temos a tipologia que em baixo se representa e que nos permite concluir que a organização familiar é tradicional.



A existência de famílias monoparentais significa sempre uma deficiência no quadro familiar, pois estar sob a responsabilidade de um só progenitor supõe, por si só, uma deficiência estrutural, que torna mais difícil superar os problemas da educação dos filhos, da economia familiar e da conciliação entre trabalho e a atenção ao lar, para além de outras esferas da acção familiar, como o acesso à educação, à saúde e à cultura.

Em geral, é mais difícil a inserção no mercado de trabalho de pais com filhos e separados até porque, com frequência, o progenitor(a) é obrigado(a) a assumir sozinho(a) todas as tarefas do casal, tais como ausentar-se do seu posto de trabalho para cuidar do filho. O cansaço, a tensão e as preocupações acabam por afectar o equilíbrio da comunidade familiar, mas também da comunidade onde esse indivíduo está inserido.

Estudos do Eurostat dão Portugal como um dos países em que as progenitoras de famílias monoparentais mais trabalham a tempo inteiro, o que as leva a recorrer a serviços de guarda das crianças, gerando nelas sentimento de culpa pela falta de tempo

para uma \adequada interacção com os filhos. Aqui também surgem as questões económicas ligadas à utilização destes serviços.

O recurso a familiares (avós, por exemplo) tem a vantagem de representar alguma estabilidade e de não ser pago. No entanto, pode criar nos pais sentimentos de falta de privacidade e de dependência pelo facto de terem de justificar as suas vidas a quem cuida dos filhos. Além disso, muitas vezes, nem sequer se verifica a existência de uma rede de suporte alargada à família, amigos e/ou vizinhos.

## 2. As escolas estudadas

O **Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner** foi homologado em 30 de Abril de 2002 e é constituído pelas escolas EB1 /JI Aguda, JI Aguda, EB1 /JI Chãos Velhos, EB1 /JI Sá, EB1 Boavista, EB1 Corvo, EB1 Miramar, EB1 Brito, EB1 /JI Espinho, EB1 /JI Monte, EB1 Granja, EB1 /JI Matosinhos, EB1 /JI Moinhos, EB1 Curvadelo, EB1 Outeiro e EB 2/3 Sophia de Mello Breyner e tem a sua sede nesta última, que fica localizada na Rua do Lameiro Novo, Corvo, 4405-038 Arcozelo, concelho de Vila Nova de Gaia.

O Agrupamento foi baptizado com o nome de Sophia de Mello Breyner, escritora, personalidade de renome e reconhecido valor ligada ao universo da Literatura Infantil, que teve parte da sua vida associada à Granja, uma das zonas de influência da escola. Abrange cerca de 2.300 alunos e conta com um corpo docente mais ou menos estável de aproximadamente 190 professores bem como um corpo não docente que ronda os 45 funcionários (do Regulamento).

Contudo, vive com paradoxos gerados pelas contradições próprias das mudanças geradas pela conjuntura actual:

- Como instituição tem o dever de educar, tornar o indivíduo crítico e de socializar, transmitindo critérios culturais de comportamento;
- É uma instituição neutra que esconde uma profunda disputa ideológica;
- É uma instituição carregada de imposições que pretende educar para a participação;
- É uma instituição hierárquica que pretende educar para a democracia;
- É uma instituição que procura a diversidade, mas que forma para a aquisição de competências culturais comuns.

Destas contradições, resultam constrangimentos que se podem sintetizar em quatro questões essenciais:

- O debate na escola faz-se acerca de aspectos secundários, enquanto o essencial é imposto por via normativa;
- O jogo democrático é formal, dado que as principais decisões são tomadas hierarquicamente;
- As decisões que a escola pode tomar centram-se na aceitação ou rejeição;
- Não dispõe de tempo, ou de tempos ou espaços, para exercitar a participação.

Tendo em conta este enquadramento, o *Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner* reformula os seus princípios, metas e estratégias, com base no objectivo central que é de recolocar a Escola no centro do desenvolvimento comunitário local, ser uma Escola Cultural e Inclusiva.



A EB 2/3 Sophia de Mello Breyner dispõe de serviços e estruturas físicas adequadas ao seu público-alvo e equipamentos pensados para o exercício da modalidade desportiva. Possui vários pavilhões rodeados por acessos cobertos, zonas verdes de descanso e campo de futebol para a prática de desporto.

Voltemo-nos agora para outra realidade, as EB1 da freguesia de Arcozelo. As Escolas do 1º Ciclo de Arcozelo não possuem equipamentos de lazer para a ocupação dos momentos de recreio e pausa, com excepção das que têm jardim de infância, e nestes casos os equipamentos destinam-se, prioritariamente, às crianças do pré-escolar; o espaço exterior é, nalguns casos, exíguo para o número de alunos total que se cruza nos recreios, conforme se poderá constatar pela descrição apresentada em anexo, embora se pratique actividade desportiva nesse espaço. Todas as escolas possuem cantina, embora as refeições sejam confeccionadas por uma empresa especializada e sejam devidamente distribuídas de acordo com o número de alunos que adquiriu a senha de refeição; os alunos dividem-se por turnos para ocuparem os lugares sentados na hora do almoço, o que implica uma aceleração do tempo dispendido com a refeição.

Nenhuma das escolas primárias possui polivalente para o recreio nos meses de frio e chuva que constituem metade do calendário escolar na região em apreço, nem tão pouco possuem ginásio para a modalidade desportiva quando chove ou está frio. Nos dias em que não é possível brincar no exterior as cerca de 100 crianças por escola distribuem-se entre salas de aula, corredores e cantina e praticam a AEC (actividade extra-curricular) de actividade física na sala de aula.

### 3. Os alunos e a agressividade na escola

O estudo teve como destinatários os alunos do 3º e 4º ano das EB1 de Arcozelo e 5º e 6º ano da EB2/3 Sophia de Mello Breyner. Utilizou-se um questionário para recolha e seriação da informação, e são esses dados que passamos agora a analisar.

Os questionários foram passados aos alunos durante o 2º período de aulas.

Dos 864 questionários que corresponderiam aos alunos matriculados no início do ano lectivo (dados de Setembro) obtivemos 766 respostas (em Fevereiro), logo a taxa de não resposta foi de 11%, que inclui permutas de escola, desistências de matrícula e, como não podia deixar de ser, alunos ausentes, estes essencialmente dos 5º e 6º ano.

A Escola Primária de Miramar foi alvo de obras de alargamento durante o ano lectivo 2007/ 08 e, por consequência, as crianças matriculadas foram distribuídas por outras escolas do agrupamento durante o decorrer do ano lectivo. Esta é a razão pela qual a EB1 de Miramar não respondeu aos questionários.

Outras escolas EB1 deste estudo apresentam mais alunos do que os matriculados no início do ano escolar e turmas mais pequenas do que as listagens do início de ano devido a permutas entre escolas e desistências da matrícula.

Dos 766 alunos que responderam ao questionário 54% são do género masculino e 46% do género feminino, numa faixa etária que oscila entre os 8 e os 14 anos de idade (com um caso isolado que regista 15 anos), embora a maioria das crianças tenha idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Esta informação está representada nas tabelas apresentadas em baixo.

TABELA 1: Distribuição por sexo

Sexo

M	411	54%
F	355	46%
Total	766	100%

TABELA 2: Distribuição por idades

Idade

	8	9	10	11	12	13	14	15
M	6%	15%	23%	28%	20%	7%	2%	0%
F	5%	15%	23%	34%	19%	3%	1%	0%
Geral	5%	15%	23%	31%	20%	5%	1%	0%

No que toca à profissão dos pais, e uma vez que esta era uma questão de resposta aberta, optou-se pelo seu agrupamento dentro de categorias socioprofissionais generalistas, utilizando a seguinte nomenclatura:

- Desempregado
- Não Qualificado
- Técnico especializado
- Técnico superior

Acrescentou-se a categoria NR = não respondeu, a qual inclui não só as ausências de respostas à pergunta, mas também as situações de reforma e emigração.

Para os objectivos traçados para o estudo não é relevante identificar as profissões mas ajudar a explicar o acompanhamento escolar às crianças quando saem da escola, se existe ou não tensão financeira que provoque atritos e leve a omitir as questões escolares.

Constata-se deste modo que a grande categoria profissional que emerge para o pai é Profissional Não Qualificado; a categoria que se segue é Técnico Especializado, com uma enorme disparidade para a dominante. De salientar que quanto às habilitações a maioria dos pais tem o 1º ciclo do ensino básico.

TABELA 3: Situação profissional do pai

Profissão Pai					
Desempregado	Não Qualificado	Técnico Especializado	Técnico Superior	NR	
5%	69%	10%	8%	8%	
1º ciclo	2º ciclo	9º ano	Sec	Lic/ +	NR
28%	22%	11%	11%	10%	18%

Já como profissão da mãe aparece como categoria dominantes Não Qualificado, logo seguido de Desempregada. Aparece também como categoria dominante o 1º ciclo

TABELA 4: Situação profissional da mãe

Profissão Mãe					
Desempregado	Não Qualificado	Técnico Especializado	Técnico Superior	NR	
32%	46%	8%	9%	5%	
1º ciclo	2º ciclo	9º ano	Sec	Lic/ +	NR
27%	23%	16%	11%	10%	14%

Estes dados permitem-nos tirar algumas ilações, que são:

1. A economia familiar assenta em profissões de carácter pouco especializado;
2. A economia familiar assenta em profissões mal remuneradas;
3. A economia familiar depende do contributo financeiro do pai;
4. Tanto o pai como a mãe são pouco qualificados, pois em ambos os casos a licenciatura é a categoria com menos efectivos.

A especificidade da economia familiar leva as crianças a estarem sujeitas a um qualquer tipo de *stress*, o qual pode superar os seus limites de tolerância, levando-os a adoptar comportamentos defensivos muito rígidos ou hostis, e uma postura ameaçadora e intimidadora na escola.

A vivência precoce de relações seguras e confiantes com os adultos leva a que as crianças, mais tarde adolescentes, vão construindo a capacidade de auto-controlo e de manifestar comportamentos sociais positivos. Há características comuns entre crianças que se revelam resistentes ao *stress*, mesmo vivendo em ambientes de pobreza e de adversidade, que são:

1. As crianças amadas pelos seus pares e pelos adultos e que têm competências sociais e interpessoais bem desenvolvidas;
2. As crianças que têm uma atitude mais reflexiva do que impulsiva face ao seu próprio comportamento, um bom sentido de auto-estima, autoconfiança e de responsabilidade pessoal;
3. As crianças que possuem capacidade de controlo interno, ou seja, que acreditam que são capazes de influenciar positivamente o meio em que vivem.

Ainda em relação a dados sócio-demográficos constatamos que, de um modo geral, a maioria dos alunos vive em habitação com três quartos, garagem, uma sala de estar, uma cozinha e jardim, apesar de as habitações possuírem maioritariamente apenas uma casa de banho.

TABELA 5: Tipologia da habitação

Tipologia da habitação							
Tipologia	1	2	3	4	5	NR	
1. Quartos	2%	39%	45%	10%	4%	1%	
2.Casas de banho	62%	25%	12%			1%	
3. Garagem	54%	25%	8%			13%	
4. Sala	85%	11%	2%	0%	0%	2%	
5. Cozinha	84%	8%	3%			6%	
	Sim	Não					
6. Jardim	62%	36%					2%

Pela pesquisa dados também apurámos que na freguesia existem três centros de acolhimento que recebem crianças e jovens até à maioridade, o Centro de Acolhimento Nossa Senhora Misericórdia, o Centro de Acolhimento Temporário N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Misericórdia e o Centro de Acolhimento “O Caminho”, o que poderá justificar a referência a habitações com três cozinhas, três salas e cinco quartos.

Em relação à prevalência de 8% alunos que referem ter três garagens, somos levados a crer que as crianças se referem às garagens do condomínio dos prédios onde habitam, dado que da tipologia habitacional identificada outra coisa não seria de esperar. Ainda em relação à garagem, englobou-se em NR as situações em que não se aplica nenhuma das categorias anteriores.

A investigação realizada nos últimos anos revela a enorme importância dos factores sociais e culturais na indisciplina e agressividade. Sabemos que os hábitos, a linguagem,

as exigências, enfim, a socialização que experimentam as crianças de famílias cultural e socialmente desfavorecidas pouco ou nada têm a ver com o que na escola se lhes oferece e vai exigir. As escolas frequentadas por crianças e jovens oriundos de meios carenciados colocam desafios enormes a todos quantos nelas trabalham, e que só se superam com uma maior autonomia nos mais diversos planos e com a formação dos agentes educativos que os torne aptos a lidar com tais situações e a dialogar com a cultura do aluno.

Perante estas informações podemos concluir que as famílias das crianças estudadas têm baixo rendimento, emprego precário e vivem em casas antigas (embora tenham vários quartos apresentam só uma casa de banho). Muitas conclusões ficam por confirmar, designadamente a composição do agregado familiar, a sua nacionalidade, a tipologia de família, o número de irmãos que partilham a habitação e a sua relação com a agressividade ou a vitimização. As escolas remetem para a família a origem dos problemas relacionados com a indisciplina e a agressividade, argumentando que os alunos provenientes de meios mais carenciados, de famílias com antecedentes de violência e de alguma forma desestruturadas são os que apresentam maior índice de violência. A teoria que explica a violência com a aprendizagem social, e é na família que começa a educação da criança, afirma que a família é a primeira causadora da indisciplina, embora esta seja uma visão redutora.

Neste nosso estudo, o problema foi identificado mas os dados sócio-demográficos recolhidos, por si só, são insuficientes para justificar que os agressores ou as vítimas são oriundos de meios sociais desfavorecidos, dado que ainda faltam apurar variáveis, sem as quais não conseguimos encontrar argumentos suficientes na investigação nacional ou nos estudos internacionais para esta associação. Por conseguinte, o provérbio antigo que diz “casa onde não há pão, todos ralham e ninguém tem razão” fica por comprovar.

Cremos que é inconsequente associar a pobreza à agressividade em ambiente escolar, ou mesmo sublinhá-la como factor desencadeante da agressividade entre pares na escola. Há famílias carenciadas que são estruturadas e que vivem com harmonia e amor. O *stress* e a tensão sentidos no seio da família, esses sim, corroboram a propensão para comportamentos desviantes.

Passamos a outra questão, o número de anos em que a criança esteve no jardim-de-infância, maioritariamente frequentado pela amostra, embora não seja preciso o resultado do número de anos, uma vez que a categoria com mais expressão é a não resposta. De qualquer modo, já nos é possível avançar com antecedentes de socialização, respeito, confiança e disciplina, elementos básicos da interacção entre pares.

TABELA 6: Histórico de frequência de jardim-de-infância

Frequência jardim infância		Anos frequência jardim infância					
Sim	72%	1	2	3	4	5	NR
Não	24%	16%	14%	19%	8%	13%	31%

Para nos ajudar a caracterizar a amostra e a explicar as causas de agressividade entre pares, inquiriram-se os alunos sobre o seu percurso escolar, se contínuo e bem sucedido, ou marcado por retrocessos e reprovações. O insucesso escolar é uma forma de excluir

socialmente o indivíduo, por acentuar o círculo da pobreza e da marginalidade, negando a ambição de sucesso futuro para as vítimas desse processo, para além de originar o desequilíbrio entre a idade e o ano escolar frequentado e a evasão escolar.

Os resultados obtidos revelam uma forte maioria de alunos bem sucedidos na escola e uma pequena vergonha em admitir o fracasso, patente nos 2% de não respostas à questão. Ainda assim, o sucesso escolar pode ser melhorado com políticas dirigidas para a valorização do aluno, para o estudo assistido e para a adequação dos conteúdos pedagógicos às expectativas dos alunos, de acordo com o nível escolar frequentado.

TABELA 7: Número de anos reprovados

Reprovações			Anos reprovação				
Sim	Não	NR	1	2	3	4	NR
22%	76%	2%	48%	16%	4%	0%	32%

Para o equilíbrio do processo pedagógico é importante que os professores conheçam os seus alunos nos mais diferentes aspectos, e que os acompanhem no insucesso. Os números mostram-nos que, não obstante 170 crianças (22%) já tenham reprovado ao longo do seu percurso escolar, 212 tem aulas de apoio (28%), o que significa que 42 meninos têm acompanhamento no estudo para evitar o insucesso escolar.

TABELA 8: Frequência de aulas de apoio

Aulas de apoio		
Sim	Não	NR
28%	69%	3%

Diz-nos a literatura consultada - Almeida e Barrio (2002, págs. 179-197), Gomes, Faria, Pinto e Pereira (2001), Matos (2004), Whitney e Smith (1993 págs. 3-25) – que as crianças têm necessidade de praticar desporto, não só por ser saudável para o corpo mas também por ser bom para a mente. Muitas escolas não têm espaços adequados à prática desportiva nem equipamentos lúdicos para as brincadeiras de pausa lectiva. Contudo, é no recreio, enquanto espaço menos vigiado que a sala de aula, onde se exteriorizam sentimentos, onde há maior incidência de práticas afectivas e agressivas.

Se a escola não oferece condições propícias para o desporto, para o jogo individual ou em grupo, as crianças que não praticam actividades desportivas ou culturais extra-curriculares ficam em desvantagem face às que têm possibilidade financeira de o fazer, uma vez que a necessidade de aprender, contar com uma equipa, obedecer a regras de jogo, vencer e perder fazem parte do processo de crescimento de todas as crianças.

TABELA 9: Frequência de actividade extra-curricular e sua duração

Actividade desportiva ou cultural		
Sim	Não	NR
55%	44%	1%

↓

Há quanto tempo actividade fora da escola				
3 meses	1 ano	2 anos	3/+ anos	NR
34%	17%	20%	28%	1%

No estudo realizado a maioria dos inquiridos pratica uma actividade extra-curricular, conforme se pode constatar pela leitura da Tabela 9, mas a diferença para os que não o fazem é quase insignificante (10%). Leva-nos a reflectir sobre a emergência de uma escola inclusiva, que proporcione a todos os meninos igual acesso à educação e boas condições para a modalidade desportiva e cultural (como é o caso da música, das artes, da língua estrangeira e das tecnologias da informação e comunicação).

Para sabermos quantos alunos tinham sido vitimados perguntou-se: “Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?” A criança tinha a possibilidade de responder “Nunca”, “1 ou 2 vezes”, “3 ou 4 vezes” e “5 ou mais vezes”. Para facilitar a análise, agruparam-se as duas primeiras e as duas últimas respostas, considerando apenas estas, pela sua persistência.

TABELA 10: Frequência de *bullying*

Vítima bullying				
Nunca	1/ 2 vezes	3/4 vezes	5/+ vezes	NR
45%	27%	10%	16%	2%

Neste estudo, 72% dos alunos nunca foi vítima de maldades dos colegas (bater, empurrar, falar mal de si ou meter medo), ou foi-o apenas uma ou duas vezes desde que o período começou.

TABELA 11: Ocorrência de vitimização persistente

Nunca/2	Vítimas 3/+
72%	26%

Dos 26% dos alunos que revelaram ter sido vítimas de agressividade 3 ou mais vezes desde o início do período, aproximadamente uma em cada quatro crianças, 46% pertencem aos 3º e 4º ano de escolaridade, 31% pertencem ao 5º ano e 23% pertencem ao 6º ano. Normalmente, as vítimas sofrem em silêncio, sentem-se ridículas e até culpadas pelo facto de serem vítimas, daí que reprimam a agressividade e o sentimento de exclusão e não os denunciem. A maioria das vítimas é, para todos os ciclos de estudo, maioritariamente masculina.

TABELA 12: Frequência de *bullying* por ano escolar e género

Percentagem por ano e género			
Ano	Total	Masc.	Fem.
6º	23%	12%	11%
5º	31%	18%	13%
3º4º	46%	24%	22%

Concluimos, assim, que a prevalência de crianças vitimizadas ocorre no ensino básico, que também já apontámos como sendo o que tem escolas pior equipadas, com espaço para recreio reduzido e supervisão insuficiente.

TABELA 13: Comparação entre vítimas e agressores por género

% Vítimas e Agressores 3/+vezes no período			
	Masc/fem	Masc.	Fem.
Vítimas	26%	14%	12%
Agressores	16%	9%	4%

Relativamente à modalidade de vitimização, perante a possibilidade de assinalar mais do que uma opção, as crianças em estudo seleccionaram modalidades de *bullying* directo, como o bater, o roubar, o gozar e o amedrontar, e indirecto, como o caluniar.

Pela tipologia de *bullying* verificada (tabela apresentada em baixo) podemos afirmar que os rapazes são mais vítimas e são mais agressores do que as raparigas, nomeadamente pelo seu envolvimento em práticas agressivas directas e físicas, como o bater, o roubar e o amedrontar. Geralmente os agressores são fortes e têm idade superior à média do grupo, apresentam dificuldades de auto-controlo, e um grande envolvimento em conflitos. No entanto, apresentam uma auto-estima mais elevada e uma rede de relações interpessoais mais alargada do que as vítimas.

O “Andaram a falar de mim e dizem segredos sobre mim” com o objectivo de escarnecer, fazer pouco, é uma prática muito mais frequente entre o género feminino do que entre o género masculino.

De referir que 41% dos alunos declara não foi vítima de nenhum tipo de ofensa ou agressão, conforme quadro abaixo representa, o que é significativo para os objectivos traçados para esta investigação.

TABELA 14: Tipologia de *bullying*

Tipologia bullying				$\Sigma$ 679				
Nada	Bater	Roubar	Amedrontar	Gozar	Caluniar	Ignorar	Outras	NR
41%	23%	19%	18%	19%	14%	4%	5%	2%

Conforme estudos anteriores assinalam, o local de maior prevalência de modalidades agressivas no espaço escolar é o recreio. É simultaneamente o espaço menos vigiado e o mais livre de regras dos adultos, na medida em que é frequentado por todos os alunos e é de todos eles. As auxiliares de acção educativa são poucas para supervisionar todos os meninos que estão no recreio nos tempos de intervalo.

TABELA 15: Locais de ocorrência de *bullying*

Locais de ocorrência do bullying				$\Sigma$ 520			
Nada	Corredores/ escadas	Recreio	Sala	Cantina	Outro	NR	
44%	8%	64%	19%	3%	6%	2%	

De todas as respostas aos questionários, 44% diz não ter sido vítima de *bullying* em parte alguma da escola, consideram haver bom ambiente escolar e bom relacionamento entre pares (colegas e professores). Mas grande parte revela que sofreu agressões no recreio (64%) e na sala de aula (19%), local onde há supervisão do adulto, o que é significativo pois a sala de aula é o local de aprendizagem por excelência, onde há regras bem específicas.



Passamos a explicar esta incoerência... A verdade é que a sala de aula, local por excelência onde os problemas de disciplina se levantam, é um local de grande azáfama, com características muito particulares, que constitui um enorme desafio ao professor. Uma sala de aula é um espaço limitado, com características particulares, onde estão, por períodos extensos de tempo, um grande grupo de alunos com um professor.

Uma delas é a multidimensionalidade - muitos acontecimentos acontecem ao mesmo tempo, o que exige por parte do professor um grande esforço para assegurar a ordem, por um lado, e que os alunos aprendam, por outro. Uma outra característica das salas, é a simultaneidade - os acontecimentos ocorrem em simultâneo e o professor tem que estar atento a situações que muitas vezes se sobrepõem. Por outro lado, o professor tem que ser capaz de agir rápida e eficazmente perante os acontecimentos, os quais nem sempre são aqueles que seriam de esperar.

Tal como um árbitro de futebol, o professor tem que tomar decisões rapidamente, sem dispor de muito tempo para pensar, sabendo contudo que se não decidir adequadamente, sofrerá as consequências. Os alunos são uma plateia muito atenta, particularmente nos momentos difíceis, e serão depois os porta-vozes do que acontece na sala para o exterior e para as famílias. Esta visibilidade pode funcionar no bom ou no mau sentido.

Trabalhar proactivamente, significa que, ao nível da sala, se definem regras claras e exequíveis para os alunos; que se monitorizam os comportamentos e se previnem os problemas, agindo antes que eles ocorram; implica ter sentido de humor e saber captar a atenção dos alunos quando é necessário; manter o ritmo das actividades a um nível óptimo; implica também saber gerir o comportamento dos alunos, e organizar o ambiente e os recursos disponíveis por forma a maximizar as oportunidades dos alunos para aprender. Quanto mais ocupados estão os alunos, menos disponibilidade e tempo terão para se envolver em comportamentos inadequados e agressivos.

Adoptar uma abordagem disciplinar positiva, por seu turno, traduz-se em aspectos como esperar o melhor dos alunos; em desenvolver relações e interações positivas; em criar uma imagem de credibilidade e de consistência, através da acção; em estar atento às ocasiões em que os alunos manifestam um comportamento adequado e demonstrá-lo de forma adequada; finalmente, mas não menos importante, ser positivo implica modelar o gosto e o entusiasmo pelo trabalho, o que só consegue fazer quem gosta realmente do que faz.

Os outros locais apresentam valores residuais face aos acima descritos e, como tal, não os consideraremos como relevantes (totalizam 17% das 520 respostas à questão, pois os alunos podiam assinalar um ou vários locais).

Face a estes resultados, cabe às escolas repensar os recreios, estar mais atenta a estes espaços, nos quais as crianças passam uma parte importante do seu tempo de aulas. Cumpre repensar os espaços, analisar as actividades desenvolvidas ou pretendidas pelas crianças e estimular a animação dos tempos livres na escola, muito em especial nas EB1 que não têm clubes nem actividades organizadas para a comunidade discente.

Conforme consta da Tabela 16, cerca de 48% dos inquiridos identificaram os agressores como colegas da sua turma, maioritariamente alunos mais velhos. Os alunos mais velhos identificados como agressores podem pertencer à mesma turma, uma vez que na

sala há alunos com várias idades e até vários anos escolares<sup>7</sup>. Há testemunhos de professores que nos deram conta, em entrevistas informais, da dificuldade em estabelecer a ordem à entrada da sala de aula, devido aos empurrões e aos insultos de uns quantos alunos, que prometiam vingar-se no recreio.

TABELA 16: Sala e idade do agressor

Sala do agressor				$\Sigma$	864
Nenhum	Minha turma	Ano= outra turma	Mais velhos	Mais novos	NR
39%	26%	10%	18%	4%	3%

É elevado o número de crianças que diz não ter sofrido agressões de nenhum outro menino (39%), se bem que fazendo o cruzamento dos dados a percentagem não seja idêntica para os que dizem nunca ter sido agredidos no decorrer do período (Tabela 10 - 45%), nunca lhe terem feito nenhuma forma de agressão (41%) e em local nenhum da escola (Tabela 17 - 44%).

Quanto ao género do agressor, os alunos vitimados identificaram preferencialmente o género masculino como o mais agressivo (55%). Os agressores são rapazes, um ou vários (69%).

No que respeita ao número, o agressor foi maioritariamente identificado como um só indivíduo. Assim, segundo os seus pares, o agressor é frequentemente um só e do género masculino. A agressão por vários rapazes foi menos mencionada e, parece-nos, face à idade das crianças e adolescentes, ser praticada por grupos espontâneos.

TABELA 17: Género e número do agressor

Agressor								
Ninguém	1 Rapaz	1 Rapariga	Vários rapazes	várias raparigas	Ambos	NR	Agredidos	55%
44%	19%	6%	18%	3%	8%	2%	Por rapazes	69%

Estes dados permitem-nos constatar que nas EB1 e EB2/3 estudadas os *bullies* são representativamente rapazes da mesma turma das vítimas, mais velhos, que batem, roubam e gozam repetidamente colegas mais fracos nos recreios.

Quando inquiridos sobre as vezes lhes fizeram mal na última semana de aulas, 70% das crianças assinala que nunca. A criança tinha a possibilidade de responder “Nunca”, “1 vez”, “2 vezes” e “3 ou 4 vezes”. Para facilitar a análise, a primeira resposta foi isolada e agruparam-se as outras três categorias pela sua persistência, o que nos deixa, proporcionalmente ao número de respostas à pergunta, com 28% de crianças vitimizadas durante a última semana de aulas.

Nestas escolas não registámos a modalidade de *bullying* mais grave, a que tem aumentado, e que é aquela em que as vítimas declaram que são provocadas todos os dias. A escalada da agressividade ocorre porque os alunos não vêem a escola como solução para as suas vidas, nem tão pouco como investimento para o futuro. No caso das EB1, somos em crer que as crianças mais agressivas querem, especialmente, brincar e afirmar-se como líderes dos seus pares.

<sup>7</sup> Vejam-se a este propósito os Anexos, páginas 139 a 144, quando se caracterizam as EB1 de Arcozelo e a existência de turmas mistas (p. ex. o professor tem alunos do 1º e do 3º ano).

TABELA 18: Frequência de *bullying* na última semana

Bullying última semana						
Nunca	1	2	3/+	NR		
70%	14%	9%	5%	2%		

					→	Agressor nunca	Agressor 1/+
						72%	28%

Para além de podermos retirar ilações sobre as vítimas e os agressores a partir do questionário aplicado, para podermos intervir com medidas preventivas e correctivas é de igual modo importante saber quem detecta a agressividade em primeira instância dentro da escola e a quem se dirigem as crianças quando sofrem agressões de alguma forma.

TABELA 19: Actuação do professor

Professor impediu				
NS	Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	NR
45%	12%	17%	23%	3%

De acordo com a informação recolhida sobre a intervenção directa dos professores para tentarem impedir a agressividade entre pares, 45% diz não saber se o professor tomou alguma atitude, ao passo que 23% refere ter tido muitas vezes conhecimento de os professores evitarem que um aluno fizesse mal a outro.

Algo diferente é saber a quem os alunos disseram que outros meninos lhes haviam feito mal na escola.

Os dados revelam que os alunos estão divididos, pois de entre os que foram vítimas de violência 25% não disse ao professor e 27% deu-lhe conhecimento. Do total da amostra, 43% dos inquiridos dizem que ninguém se meteu consigo.

Resultado semelhante foi obtido sobre o passar da informação sobre a vitimização na escola ao pai ou à mãe. As crianças parecem confiar mais nos pais do que nos professores dado que 36% confidenciou-lhes que lhes fizeram mal e 42% reitera não ter queixas contra os seus colegas.

Esta constatação contraria a orientação da literatura consultada segundo a qual, apesar da dimensão e das consequências da agressividade na escola e, em particular, dos maus-tratos entre iguais, os pais dos estudantes que são vítimas e dos que são agressores estão pouco conscientes do problema e falam muito pouco com os seus filhos sobre ele.

TABELA 20: Contar a ocorrência ao professor e aos pais

Dizer professor				Dizer pais			
Ninguém	Não	Sim	NR	Ninguém	Não	Sim	NR
43%	25%	27%	4%	42%	20%	36%	1%

Quanto à posição assumida pelos colegas enquanto espectadores que presenciam a agressão, revela-se coerente o índice de crianças que diz ninguém nunca se ter metido consigo – 42% - e dos que foram alvo de agressão, a maioria (26%) refere que um ou dois colegas interferiram, secundado pelos que afirmam que foram ajudados por três ou quatro amigos (19%). Significativa é também a percentagem dos que dizem não ter sido ajudados por ninguém (12%).

O comportamento agressivo desenvolve-se a partir de uma falha na comunicação entre pares, muitas vezes escondida dos professores e é uma forma de ganhar poder e *status* na turma, mantido através de acções físicas ou verbais contra um colega que é intimidado. A “diferença” no colega intimidado é interpretada como uma característica culturalmente evitável e, desta forma, o comportamento agressivo cria normas culturais e força todos os alunos na comunidade escolar a segui-los, inclusive os que assistem e que a investigação provou sentirem-se intimidados e inoperantes.

Difamar e caluniar o colega intimidado aumenta a coesão do grupo e o tratamento dado ao colega intimidado cria medo nos espectadores, que não ousam cooperar com o *bullying* mas também não ousam intervir ou pedir ajuda ao professor. Numa turma, numa escola onde existe *bullying*, o medo e a culpa são endémicas.

Estes valores chamam a nossa atenção para a tensão a que as crianças e jovens são postos à prova quando assistem a actos de violência: sentem-se encurralados pelos sentimentos nutridos por ambos os intervenientes e frustrados por o sistema escolar não impedir que se chegue a esse ponto. É mau para todos, porque o descrédito na escola acentua-se e impera a lei do mais forte. As crianças e jovens mais submissos ou com personalidade mais fraca vão para a escola com medo que algo semelhante lhes possa acontecer e o clima é de tensão e *stress*.

TABELA 21: Número de colegas que ajudaram perante a agressão

## Meninos que defendem

Ninguém fez mal	Ninguém ajudou	1/ 2	3/ 4	NR
42%	12%	26%	19%	1%

As crianças das EB1 e EB2/3 inquiridas revelaram-se muito altruístas, na medida em que quando vêem que estão a fazer mal a um menino da sua idade tentam ajudar o colega mais fraco como podem (61%). Os que ficam a pensar no assunto por não terem feito nada para ajudar o semelhante agredido são ainda muitos (20%). Sentem no seu íntimo que deveriam ter agido, quanto mais não fosse para chamar um adulto que apartasse o agressor da vítima, mas foram mobilizados talvez por medo de represálias, por não serem suficientemente fortes para defender o colega em perigo, ... não sabemos, mas uma coisa é certa: não esquecem o sucedido.

Os restantes não fazem nada e ponto final (17%). É o voltar as costas e “salve-se quem puder”. Não pensarão que um dia poderá ser consigo?

TABELA 22: Actuação dos espectadores perante a agressão

## Atitude perante agressão

Não faz nada	Não agiu mas devia	Tenta ajudar	NR
17%	20%	61%	2%

Seguiu-se o mesmo procedimento da vitimização para o estudo dos agressores. Para sabermos quantos alunos tinham sido agressores perguntou-se: “Desde que este período começou, quantas vezes foste tu a fazer mal, bater, empurrar, puxar, chamar nomes ou meter medo a outros meninos(as)?”. A criança tinha a possibilidade de responder “Nunca”, “1 ou 2 vezes”, “3 ou 4 vezes” e “5 ou mais vezes”. Para facilitar a análise, agruparam-se as duas primeiras e as duas últimas respostas, considerando somente as últimas, pela sua persistência.

TABELA 23: Repetição da agressividade no último período

Agressor				
Nunca	1/ 2 vezes	3/4 vezes	5/+ vezes	NR
56%	26%	8%	8%	2%

Conforme se pode constatar, a forte maioria (56%) afirma nunca ter feito mal a outros colegas durante o período em curso e 26% revelou tê-lo feito uma ou duas vezes. Pela leitura da tabela abaixo verificamos que 16% dos alunos revelaram ter feito mal aos seus pares três ou mais vezes durante o decorrer do período lectivo, a maioria dos quais do género masculino. Tal como se pôde observar pelo estudo das vítimas, a percentagem de vítimas é elevada, assim como é elevado o número de agressores, muito particularmente no 1º ciclo (3º e 4º anos de escolaridade).

TABELA 24: Frequência e discriminação do agressor por ano escolar e género

Percentagem por ano e género			
Ano	Total	Masc.	Fem.
6º	33%	17%	16%
5º	31%	18%	13%
3º4º	37%	19%	17%

Nunca/2	Agressor 3/+
82%	16%

M	F
9%	8%

Relativamente à forma como é perpetrada a agressão, a questão colocada é “Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outro(s) menino(s), na última semana?”. A esmagadora maioria diz nunca o ter feito, 9% diz tê-lo feito uma ou duas vezes, e 4% três ou mais vezes.

TABELA 25: Agressores em grupo

Bullying em grupo				
Nunca	1/ 2 vezes	3/4 vezes	5/+ vezes	NR
85%	9%	2%	2%	1%

As perguntas seguintes são reveladoras da importância que para as crianças tem o espaço do recreio: “Quais são as três actividades que fazes com mais frequência nos recreios (exteriores ou interiores)?” A maior parte das crianças das EB1 respondeu as típicas brincadeiras e jogos da idade, tais como correr, jogar às escondidas, jogar futebol, brincar ao apanha, jogar ao lencinho queimado, trocar cromos, brincar com pet shops. Os alunos do 5º e 6º ano juntaram-lhe ouvir música, conversar, passear pela escola e enviar SMS.

As actividades que os alunos dos 5º e 6º anos mais gostariam de fazer nos recreios não foge muito do que mencionaram já fazer, uma vez que possuem boas infra-estruturas físicas e diversidade de equipamentos para os recreios (ver informação em Anexo).

Mas as actividades que as crianças das EB1 elegeram têm a ver com desportos de grupo (jogar futebol, voleibol, basquetebol e andebol) e implicam a existência de equipamentos fixos e móveis de jogo (pintar, andar de baloiço e de escorrega, jogar no computador e andar de skate). É significativo o fascínio que o desporto e os jogos de

equipa exercem sobre elas, o poderem correr, competir, ganhar... mas também salta aos olhos que se trata de actividades que requerem espaço e equipamentos, que muitas escolas não têm recursos para adquirir. Para além de que são actividades *outdoors* e há muitos meses de aulas que são frios e chuvosos, o que deveria ser tido e conta na gestão do parque escolar.

Foi confirmado que a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço como os corredores, salas de aula, casas de banho, filas para a cantina, ida ou vinda para a escola, apesar de nas EB1 ser normal a presença de um funcionário ou de um professor no recreio.

A oferta de actividades, os equipamentos fixos, semi-móveis e móveis acessíveis aos alunos no período de recreio são da maior importância para as rotinas das crianças. No entanto, os recreios são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões para o número de meninos que os frequenta e de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza.

Mesmo assim, a esmagadora maioria adora os recreios (51%) e muitos são os que, embora mais moderados (quem sabe se por salvaguardarem as contrariedades apresentadas) gostam simplesmente do recreio (32%).

TABELA 26: Opinião face aos recreios

Gosta dos recreios

Nada	Não gosto	Mais ou menos	Gosto	Adoro	NR
1%	1%	12%	32%	51%	3%

Não é demais frisar que são muitas e valiosas as aprendizagens que se realizam no recreio, dado que é no recreio que as crianças e os adolescentes aprendem a tomar decisões: escolher a actividade a realizar, com quem, como, onde, até quando. Socializam-se, aprendem as regras da conduta humana, o ser capaz de se colocar no lugar do outro, perceber que no dia-a-dia umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras.

Muitas das escolas do 1º ciclo estudadas apresentam espaços de recreio exíguos, outras apresentam estes espaços desertos, sem que ofereçam equipamentos aos (grande maioria).

Na EB2/3 os recreios apresentam características mais uniformes: balizas de andebol, cestos e tabelas de basquetebol, campo de futebol com pistas de corrida e caixa de saltos, ainda que estes equipamentos desportivos não tenham por objectivo os tempos livres ou os períodos de recreio habituais, mas visem complementar a oferta de espaços para a disciplina curricular de Educação Física.

Daí que não seja de estranhar que quando se lhes pergunta “O recreio tem muito espaço para brincareis quando está bom tempo?” as crianças sejam unânimes em afirmar que sim, ao passo que ao perguntar-se-lhes “E quando chove?” 86% delas digam que não.

TABELA 27: Espaço no recreio com sol e com chuva

Recreio e espaço					
Com sol			Com chuva		
Sim	Não	NR	Sim	Não	NR
96%	2%	1%	11%	86%	3%

Sobre o que acham do recreio, a maioria das respostas são o reflexo do desenvolvimento sócio-cognitivo de criança: no recreio brincam com os amigos (74%). É o aspecto lúdico dos intervalos escolares, indissociável da ideia de descontração, relaxamento e brincadeira. O mais preocupante é que 11% dos alunos acham que no recreio ocorrem brincadeiras violentas, principalmente entre os rapazes, muito por imitação de jogos vistos na série favorita da televisão ou por influência dos jogos de consola.

A propensão dos rapazes para os jogos de confronto físico é natural e deve ser saudavelmente estimulada, pois propicia o correcto desenvolvimento físico e mental. Compreender esta realidade não significa permissividade face ao seu envolvimento em violência nua e crua, apenas porque a criança ou o jovem tem de libertar a tensão acumulada. Mais uma vez reiteramos que a prática do desporto é saudável e ajuda a controlar o *stress* em todas as faixas etárias, é aliado da sociabilidade e do respeito pelo outro. Seria uma boa escolha o investimento em equipamentos desportivos nas escolas e todos sairiam a ganhar.

TABELA 28: O que fazem nos recreios

O que acham do recreio						$\Sigma$	970
Sem amigos	Metem-se comigo	Não brinco ao que gosto	Não há espaço	Brincadeiras violentas	Brinco com amigos	NR	
2%	3%	6%	3%	11%	74%	1%	

A esmagadora maioria dos alunos considera o recreio espaçoso e ponto final. Pergunta simples, resposta simples. Não se fez referência a contrariedades nem a limitações que pudessem modificar o primeiro impulso.

TABELA 29: O espaço do recreio

O recreio é espaçoso		
Sim	Não	NR
89%	10%	1%

A última pergunta do questionário foi “Quantas vezes aconteceu ficares só porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?”, à qual 88% responderam que nunca ou apenas uma vez nesse período, ao passo que 9% responderam que uma ou mais vezes na semana em curso, o que revela um comportamento persistente. Leva-nos a pensar como será a rotina diária dessas crianças que vão para a escola diariamente contrariadas, porque certamente não lhes é aprazível ser ostracizado pelos seus pares.

TABELA 30: Ficar só por discriminação

Isolamento				
Nunca	1x este período	1x esta semana	2/+ x esta semana	NR
74%	14%	4%	5%	2%

## 4. Medidas de intervenção

A investigação nacional<sup>8</sup> sobre a indisciplina escolar e sobre a agressividade entre pares apontam para a importância da prevenção e para a fraca eficácia dos processos correctivos. O que verdadeiramente distingue tanto as escolas como os professores no tratamento das questões disciplinares é o modo como se antecipam aos problemas, a prevenção das situações difíceis de gerir, pois os resultados das punições ou de outros processos correctivos de carácter impositivo não são muito diferentes entre si.

Marcamos a nossa posição face à antecipação e prevenção do *bullying*, mas, indo ao encontro das hipóteses levantadas para o problema inicial - que passamos a apontar a título de *refreshment* - faremos a apresentação das medidas de intervenção consideradas adequadas à extensão do mesmo.

As hipóteses de investigação foram, então:

1. Não existe *bullying* nas escolas estudadas;
2. Existe *bullying* numa proporção residual ( $\leq 10\%$  dos inquiridos) que pode ser prevenido e regulado com medidas normativas disciplinares na escola;
3. Existe *bullying* em casos alarmantes ( $> 10\%$  dos inquiridos) que pode ser prevenido com a intermediação de professores e pais, a criação de espaços de ocupação de tempos livres e com medidas normativas e disciplinares.

Comprovou-se ser a hipótese 3 a prevalecente nas escolas analisadas, pois a taxa de agressividade reiterada entre pares foi de 26%, logo o modelo de intervenção para prevenir e reduzir as práticas agressivas entre pares contemplará, a nosso juízo, as seguintes *medidas gerais de intervenção*:

### 1. A longo prazo:

- 1.1. A formação inicial dos futuros professores (educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário).
- 1.2. A arquitectura e requalificação dos espaços de recreio exteriores.

### 2. A curto prazo:

- 2.1. Redefinição do Projecto Educativo das escolas, de modo a contemplar de forma simples e clara medidas preventivas, correctivas e punitivas para debelar a ocorrência de focos de agressividade, com o envolvimento de toda a comunidade educativa Professores, alunos, pais e associações de pais;
- 2.2. Remodelação das infra-estruturas existentes, adequando os espaços e os equipamentos que possam ser usados livremente pelos alunos na

---

<sup>8</sup> Vejam-se a este propósito os trabalhos realizados por **Pereira**, Beatriz (2006); **Pereira**, Beatriz, **Mendonça**, Denisa, **Neto**, Carlos, **Valente**, Lucília e **Smith**, Peter (2004); **Freire**, Isabel, **Simão**, Ana Margarida, **Caetano**, Ana Paula, **Ferreira**, Ana Sousa, **Cardoso**, Ana e **Gouveia**, Sérgio (2009).



ocupação dos seus tempos livres e repensando, sempre que possível, a criação de outros inexistentes como pavilhão polivalente, biblioteca, mediateca e ludoteca, recorrendo a patrocínios de empresas locais;

- 2.3. Adaptação do regulamento disciplinar, e consequente sensibilização e formação dos professores, auxiliares de acção educativa, pais ou encarregados de educação. O regulamento disciplinar deve conter as normas do comportamento esperado a nível dos alunos, professores e auxiliares de acção educativa, as quais devem ser aprovadas depois de ouvidos todos os intervenientes (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, associação de pais e encarregados de educação). Em caso de não cumprimento das normas, as sanções devem ser explícitas para poderem ser cumpridas;
- 2.4. Envolvimento da comunidade discente na aprendizagem cooperativa e na elaboração de regras para a sala de aula e para os espaços de utilização comum;
- 2.5. Maior supervisão de professores e auxiliares, especialmente nos tempos de pausa lectiva e nos recreios.

Para que estas ideias não se fiquem no campo conceptual, passamos a descrever o seu conteúdo:

**Formação inicial dos professores.** Os professores sentem alguma dificuldade em lidar com os comportamentos de indisciplina e agressividade dos alunos, por esta ser uma lacuna na sua formação inicial. O efeito desta medida não é imediato, mas será duradouro. A formação centrada nos conteúdos é fundamental, mas também o processo de ensino e de aprendizagem, a prevenção e o controlo da indisciplina e da agressividade são indispensáveis.

A preparação de um professor para o desempenho do seu trabalho é uma tarefa complexa, não deixando margem para amadorismos. Por isso, um dos aspectos-chave consiste na formação dos professores. Esta tem que incidir, para além dos conteúdos a transmitir e nas estratégias pedagógicas necessárias para tal, num conjunto de competências técnicas que permitam aos professores desenvolver um trabalho proactivo e adoptar uma abordagem positiva, onde a gestão da sala e dos comportamentos são parte integrante. Além deste trabalho, feito directamente com os alunos, o professor tem também que possuir características e conhecer estratégias que permitam um trabalho de qualidade e de verdadeira parceria com os pais e com as comunidades.

As teorias explicativas da agressividade e as disciplinas específicas como fim em si mesmas não apresentam a eficácia que a abordagem deste tema pode ter quando integrado em determinadas disciplinas curriculares do curso. O investimento nos processos instrutivos visando um ensino de qualidade tem que ser acompanhado por um necessário envolvimento dos professores nos seus próprios processos formativos, bem como nas tarefas de gestão escolar. Escola e professores acumulam porém, com grande frequência, um conjunto de tarefas que implicam o desempenho de papéis diversos, para os quais nem sempre estão preparados.

O professor deve analisar de forma específica as situações de agressão/ vitimação entre alunos, mas a escola deve adoptar medidas idênticas para casos idênticos, deve haver

concertação. Para prevenir a agressividade entre pares na escola é essencial sensibilizar e também fazer formação, pontual ou contínua, ao mais alto nível, partindo dos conselhos executivos e coordenadores, directores de turma, professores em geral, auxiliares de acção educativa e pais ou encarregados de educação.

A complementaridade desta formação deve ser incentivada através da partilha de boas práticas entre colegas de profissão. A procura de soluções que melhorem a comunicação entre os professores é mais um passo significativo na prevenção da agressividade entre pares. O investimento numa sólida formação dos professores é uma peça fundamental no complexo puzzle que os problemas de *bullying* e indisciplina levantam às escolas, embora, obviamente, não seja a única resposta.

Outros aspectos não podem ser desprezados pelos responsáveis. A existência de psicólogos e outros técnicos especializados ao nível da escola, que forneçam serviços de consultadoria centrados nos problemas, constitui um recurso crucial. Como se referiu, os professores são não raras vezes obrigados a desempenhar outros papéis, desde assistente social, a psicólogo, quando não enfermeiro ou confidente. Esses papeis, que não lhes competem e para os quais não estão preparados, impedem-nos de exercer aquela que é afinal a sua função primordial: ensinar e instruir os alunos, e fazê-lo com prazer e entusiasmo.

#### **Melhoria dos recreios:**

- Diversificar a oferta dos espaços de recreio através da reorganização de diferentes áreas e equipá-las para o efeito, adequando-as à faixa etária do seu público-alvo;
- Acessibilidade a equipamentos móveis que facilitem o jogo;
- Supervisão adequada dos espaços de recreio.

O acesso a equipamentos móveis de jogo e a supervisão do adulto no espaço escolar são factores que estão directamente associados à redução dos comportamentos de agressão e de vitimação (Pereira, Marques e Neto, 2001).

**Oferta do desporto escolar.** Facilita o acesso a uma modalidade desportiva e cria oportunidades de organização por centros de interesse, mantendo os alunos activos em torno de um objectivo. O desporto escolar permite complementar o tempo de actividade física com um empenho superior, pois a modalidade é escolhida pelo aluno e não foi imposta, e todos os demais colegas de equipa estão lá também voluntariamente.

A actividade física regular está associada a uma vida mais longa e mais saudável, com menor incidência de doenças de estilo de vida como as cardiovasculares, hipertensão, obesidade, diabetes, doenças respiratórias crónicas e alguns tipos de cancro. A Organização Mundial de Saúde, na sua publicação Dieta, Actividade Física e Saúde apresenta a má dieta alimentar e a insuficiente actividade física como dois dos principais factores de risco das doenças anteriormente mencionadas.

No entanto, e não obstante seja do conhecimento geral que a prática moderada de actividade física aumenta a longevidade e a qualidade de vida, a maioria das pessoas continua a ser demasiado sedentária. O país europeu com maior prevalência de actividade física entre a população adulta é a Finlândia (91,9%), e o país com menor prevalência de actividade física é Portugal (40,7%). Mas a actividade física também tem decrescido categoricamente entre as crianças e os adolescentes.

Um estudo português desenvolvido pela equipa de Margarida Matos (2003) ao longo de 5 anos (1998 - 2002) e publicado em 2003 analisou 6.903 crianças com 6, 8 e 10 anos e revelou que apenas 38,3% delas participavam 4 ou mais vezes por semana em actividades físicas. De acordo com as mais recentes pesquisas, basta a actividade física ser moderada para ter efeitos positivos na saúde e bem-estar físico. São muitos os benefícios para a saúde da actividade física moderada praticada durante 5 ou mais dias por semana, pelo menos durante 30 minutos por dia.

**Oferta de actividades de ocupação de tempos livres.** Quando as escolas interrompem as aulas seria de esperar que as mesmas se organizassem para oferecer algumas actividades aos alunos (Gomes, Faria, Pinto e Pereira, 2001). Esta oferta destina-se a criar centros de interesse destinados aos alunos, aqueles que irão ficar em casa sós, ou sem nada de interessante para fazerem. A escola, com o apoio das associações de pais e das instituições locais (e há muitas em Arcozelo), poderia promover experiências positivas e motivadoras para as crianças, como a natação, o surf, a canoagem, a dança, a escalada, ou o ciclo turismo.

Os acontecimentos divulgados nos últimos anos e a escalada de violência a que temos vindo a assistir através da mediatização dos conflitos, levaram a uma tomada de consciência política sobre a questão, que se corporizou em alguns documentos legais e no novo Estatuto do Aluno. A necessidade de agilizar certos procedimentos disciplinares, a atribuição à escola de maior autonomia e a definição da moldura penal a aplicar nos casos limites, são sem dúvida esforços meritórios por parte do Ministério da Educação, que podem contribuir para reforçar a autoridade da escola e dos professores em geral. A mediatização tem pelo menos esse efeito positivo, pondo a máquina a funcionar a todo o vapor. Contudo, que se desengane quem pensar que a situação se resolve por decreto, ou porque existe vontade política nos gabinetes e corredores do poder central.

Pensamos que o Ministério da Educação poderia ir mais longe, produzindo textos ou vídeos de apoio aos professores sobre esta matéria, definindo regras relativas aos recreios das escolas no sentido de valorizar estes espaços ou pedir às escolas que façam o diagnóstico da sua realidade e apontem as soluções. Para um conjunto de escolas onde estes problemas são mais graves, a colaboração de especialistas com as escolas permitiria definir os níveis de intervenção. É da articulação entre as práticas das escolas e a investigação que se espera as soluções mais adequadas.

A escola dos nossos dias não tem uma tarefa fácil. Educar de forma diferenciada alunos extremamente diversos, pode ser um enorme desafio, como o é também o passar de um paradigma de transmissão de conhecimentos para um paradigma de interacção, assumindo que os alunos podem ter um papel activo na construção do seu próprio conhecimento, sem contudo cair no facilitismo e na demagogia. Por outro lado, é

importante colocar o aluno no centro do sistema, centrando nele os projectos educativos e respondendo às suas necessidades de conhecimento, mantendo simultaneamente um nível adequado de exigência no processo de instrução e na qualidade do ensino.

**O Projecto Educativo e o Currículo.** Elementos basilares na prevenção da indisciplina e na promoção do desenvolvimento pessoal e social. São valiosos mecanismos de transmissão e de assimilação de comportamentos, atitudes e valores, quer formais quer informais.

Várias são as áreas do Projecto Educativo e do Currículo que podem ser utilizadas para prevenir a agressividade entre pares, como a representação de pequenas peças de teatro e a leitura de extractos de obras literárias que abordem o problema da agressividade entre crianças.

A sua planificação, tanto a nível da escola como da turma, implica ter como ponto de partida o ensino de qualidade, para que se proporcione um bom nível de aprendizagem a todos os alunos, se previna a agressividade e se dê resposta aos problemas decorrentes das relações interpessoais.

O Currículo inclui componentes imprescindíveis para a qualidade do ensino, adequados às múltiplas necessidades educativas da população heterogénea de alunos que hoje em dia compõem as escolas e as turmas:

- Desenvolvimento de competências;
- Situações de aprendizagem;
- Selecção de conteúdos;
- Variedade de actividades;
- Diversidade pedagógica.

No nosso país algumas escolas têm desenvolvido projectos nos quais utilizam estes meios ou outros na formação pessoal e social dos estudantes, ainda que sem um processo de avaliação sistemática. Podemos aqui citar, cingindo-nos às escolas do nosso estudo, o trabalho desenvolvido pelas EB1 ao nível das áreas temáticas aprovadas para o ano lectivo e de algumas turmas da Escola EB 2, 3 Sophia de Mello Breyner, cujo grupo de teatro realizou no início do ano lectivo de 2007/2008 várias actividades (designadamente uma peça de teatro representada por estudantes) voltada para abordagem das relações interpessoais na escola, a disciplina e a “cultura juvenil”.

Este tipo de actividades são um modo de fazer passar à escola, no seu conjunto, e aos novos alunos, professores e pais (com particular impacto quando se realizam no início do ano) um conjunto de valores e de princípios que fazem parte da filosofia e do clima dominantes nas escolas, ajudando a criar uma cultura de escola caracterizada pela co-responsabilização e pelo respeito mútuo. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa contribui para uma melhor gestão do currículo, para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e para a promoção da não-violência.

**O Regulamento Disciplinar.** Permite compreender de que forma é a aplicada a disciplina numa escola. O modo como a escola, na sua globalidade, considera a disciplina, ou seja, a importância que os professores e os alunos atribuem às regras, o modo como os professores aplicam as regras e como os alunos percebem a aplicação de sanções à infração das mesmas, constituem dimensões culturais dessa escola com grande relevância para compreensão do ambiente disciplinar.

Os deveres dos alunos têm uma componente preferencialmente didáctica e o Regulamento Disciplinar deve fazer referência às relações entre pares. O modelo de disciplina subjacente à maior parte dos Regulamentos Escolares é o Modelo de Disciplina Assertiva. Este modelo baseia-se no desenvolvimento de regras claras para os estudantes e de um conjunto de recompensas e de punições, hierarquicamente estabelecidas, que os professores devem aplicar de forma consistente.

Não obstante as boas intenções, a maior parte das escolas define apenas consequências negativas, punições face ao comportamento não desejado, e muito poucas estabelecem tanto consequências negativas como positivas, isto é, recompensas face ao comportamento desejado.

**O Professor.** Perante a importância da denúncia e da identificação das situações de *bullying* numa fase precoce, é ao professor que cabe a missão de mediar os intervenientes, a fim de debelar o problema sem deixar sequelas para a vítima, agressor ou mesmo espectadores. O poder do professor enquanto autoridade na sala de aula sai também reforçado, ao mesmo tempo que se estreitam os laços afectivos entre ele e os alunos.

“O professor é um amigo mais velho” foi um dos comentários ouvido frequentemente durante a fase de contacto directo com as escolas no contexto do estudo sobre o *bullying* nas EB1 e EB2/3 de Arcozelo. Os alunos sentem-se mais seguros se o professor está atento, se impõe regras e as faz cumprir. Um professor muito autoritário ou muito liberal é percebido como distante dos alunos, logo não é de confiança, é suspeito. O professor é a autoridade assertiva, o mentor na sala de aula, aquele que transmite conhecimentos nas áreas do saber mas sabe ouvir com atenção e castiga coerentemente os desvios.

Quando nos referimos a problemas que ocorrem na Escola, em especial na sala de aula, fica evidente o papel do professor, ainda mais se este problema envolver os alunos e o seu desempenho escolar.

O *bullying* está presente na maioria dos ambientes escolares e os casos de agressões físicas e verbais ocorrem muitas vezes na sala de aula e em presença do professor. Mas porque é que essas agressões ocorreram na presença do professor? O professor simplesmente não interferiu ou a sua atitude perante a sala não bastou para que os alunos entendessem que deve haver respeito no ambiente escolar.

O professor que critica constantemente os alunos, os compara com outros colegas, os ignora, está a expor esses alunos à humilhação, tornando-os mais uma das vítimas do *bullying*. De certa forma está também a agir com desrespeito pelo espaço pedagógico.

A crítica injusta é uma das formas de má comunicação, que provoca ressentimento, hostilidade e deterioração de desempenho, seja em que idade for.

Atitudes indirectamente relacionadas com o aluno também o influenciam, como por exemplo quando o professor se remete a alguém de forma desrespeitosa. O aluno que tem tendência para desrespeitar o próximo certamente se baseará nas atitudes desse professor.

Mas, de forma consciente ou tácita, alguns professores são verdadeiros *bullies* e passam modelos de agressividade aos alunos, que assim aprendem que a dominação e a intimidação constituem um modo de se conseguir o que se quer. Existem factores de carácter escolar que, também eles, apresentam fortes repercussões no modo ser e de agir dos alunos.

Mas não podemos atribuir ao professor toda responsabilidade da ocorrência de *bullying* na sala de aula. Os alunos podem certamente praticar *bullying* sem se basear nas atitudes do professor. Porém, as atitudes do professor para com os alunos podem, sim, gerar oportunidades para que estes pratiquem *bullying* na sala de aula.

No entanto, se o professor transmitir aos alunos a importância do respeito e tiver conhecimentos sobre os direitos das crianças, for o mediador de um ambiente de amizade e companheirismo, interferir de maneira coesa nas chamadas brincadeiras de mal gosto, poderão não acontecer casos de *bullying* dentro da sala de aula.

Para que o *bullying* não aconteça no quotidiano pedagógico é necessário tanto a participação do professor quanto dos alunos. O professor de um lado tem o dever de transmitir o papel ético, que envolve a importância do respeito mútuo, do diálogo, da justiça e da solidariedade e os alunos o papel de entender e cooperar com as acções do professor.

A actuação do professor relativamente ao *bullying* deve pautar-se por:

1. Não tratar estes jovens como “coitados” ou pôr os holofotes sobre eles, pois têm direito à sua privacidade;
2. Descobrir as suas competências positivas (todos nós temos algo em que somos bons) e destacá-las;
3. Actuar de forma honesta e não condescendente, acima de tudo, com dignidade;
4. Criar condições para o jovem aprender a lidar e a resolver problemas;
5. Falar com a turma em geral sobre a violência, a importância de ter amigos, das relações entre as pessoas, mas de forma curta e objectiva. E ouvir o que têm a dizer sobre isso.

É muito importante que os professores distingam com nitidez as situações que são violentas, daquelas em que mesmo com uso da força física não existem estes papéis. Por sua vez, as brincadeiras tipo gracejos, zombarias, se são divertidas e não incluem desprezo ou sarcasmo, não devem ser consideradas nas situações de agressão, pois são muitas vezes motivo de sorrisos, de alegria e podem mesmo ser facilitadoras das relações humanas entre iguais.

**Os Alunos.** Existem estratégias que podem estimular a vontade dos alunos em aprender mais, a haver melhor comunicação interpessoal, mais cooperação e coesão na turma, tais como a aprendizagem cooperativa, o envolvimento dos alunos na definição de regras e a realização de assembleias de turma.

A **Aprendizagem Cooperativa**, enquanto método alternativo ao ensino tradicional com resultados bastante mais positivos do que os obtidos num quadro de ensino tradicional. Quanto às relações entre pares, a aprendizagem cooperativa reflecte-se no desenvolvimento de relações mais amigáveis entre os colegas, especialmente quando há diferentes etnias na turma e quando há alunos com necessidades educativas especiais.

Por outras palavras, o trabalho cooperativo fomenta relações sociais positivas, as quais por sua vez criam um sentimento de autoconfiança e de aceitação que uma criança isolada não consegue experimentar.

Outra das vantagens deste método é o de em grupos cooperativos as crianças acreditarem que podem ser capazes de agir para resolver um problema, criando-se um sentimento de controlo pessoal e de *empowerment* (poder pessoal). Quando envolvidas em grupos de trabalho cooperativos bem estruturados as crianças conseguem mais facilmente pôr em prática as suas ideias e chegam a conclusões muito melhor fundamentadas.

O trabalho cooperativo também funciona positivamente no caso da vitimização de crianças vulneráveis. Não é uma tarefa fácil porque as crianças que gostam de agredir os outros não gostam de actividades cooperativas e tornam o seu prosseguimento muito difícil.

Normalmente as crianças gostam de actividades em grupo cooperativo, especialmente as raparigas. Contudo, alguns rapazes, especialmente os rejeitados, não gostam. Se bem que muitos estudos estabeleçam a associação entre crianças rejeitadas, agressão dos pares e a aversão pelo trabalho cooperativo, é preciso prudência para não rotular situações que podem ser diferentes, uma vez que há crianças agressivas para com os seus pares que manifestam gosto e interesse pelo trabalho cooperativo, embora com dificuldade de aceitação pelo restante grupo e em passar as suas ideias à prática.

O maior desafio que se coloca ao professor é a harmonização do apoio e orientação a prestar ao grupo em geral *versus* aluno em particular.

Para prevenir situações não desejáveis e criar previsibilidade nos comportamentos na turma, o professor estabelece, de forma clara, as **Regras da sala** um quadro normativo com a participação dos alunos. Trata-se de normas básicas que vão ao encontro de valores como o respeito pelo outro e a solidariedade. Ao estabelecer, de forma clara, com os seus alunos, as regras básicas de funcionamento da sala de aula, o professor ganha o direito de usar, quando tal se justifica, as sanções consideradas apropriadas e justas.

O envolvimento de toda a turma na definição de um conjunto limitado e consensual de regras claras, explícitas e funcionais resulta numa melhor aceitação das mesmas. Por

outro lado, o processo de definição de regras não só tem uma função de organização e gestão do bom funcionamento da turma como também uma função formativa.

Assim, as regras são formuladas de forma que o aluno facilmente perceba qual o comportamento esperado. Este conjunto de regras não funciona como um mero conjunto de interdições, acima de tudo tem um papel importante na orientação da criança ou do jovem para determinados valores. Para que tal ocorra, as regras deverão estar enunciadas pela positiva (o que se espera que seja feito) e, no caso de se tratar de regras que muito frequentemente não são observadas, então clarificar também o comportamento não desejado.

Ao contrário do que seria de prever, são os alunos considerados indisciplinados que têm tendência para uma maior valorização das regras, embora sejam os alunos considerados disciplinados que apresentam maior sensibilidade às infracções às regras. Os alunos considerados indisciplinados estão conscientes da importância das regras, mas isso não os impede de as infringirem e mesmo de não valorizarem os actos que correspondem a tais infracções.

Por exemplo, relativamente ao caso particular da agressividade entre pares, aquando da definição do quadro normativo da turma, quando tal se justifique, os alunos deverão participar na clarificação de um pequeno conjunto de regras que visem especificamente o *bullying*, tanto directo como indirecto:

1. Não devemos maltratar nenhum dos nossos colegas;
2. Devemos tentar ajudar os colegas que são agredidos;
3. Devemos fazer os possíveis por incluir os colegas que facilmente se isolam.

A observância da primeira destas regras e das consequências à sua infracção é um factor importante para a dissuasão dos agressores. As outras duas orientam-se mais para os espectadores ou observadores (que são a maioria), logo têm um papel central na identificação de situações de agressividade longe da supervisão do professor.

Muitas vezes, tanto os que desaprovam como os que aprovam a violência assumem um papel passivo. Daí que o objectivo principal do trabalho com os grupos em que se detecta agressividade entre colegas é o de incrementar a coesão de todos os seus membros associada a uma atitude activa de reprovação dessas condutas.

Como estratégia de recurso, principalmente quando a turma não é coesa e se divide muito em grupos com pouca comunicação entre si (aumentando o risco de agressividade e tensão entre pares) é conveniente programar a realização periódica (em princípio quinzenalmente, para não atrasar os conteúdos programáticos), de **Assembleias de Turma** sob a orientação do professor, onde se discutem os problemas da turma e se estabelecem planos de mudança, contribuindo para um maior envolvimento de todos na melhoria do ambiente escolar.

Contudo é preciso ter em atenção que a participação de todos os alunos da turma, principalmente com alunos do 1º ciclo, pode resultar em confusão, anarquia e extravasar dos limites temporais estabelecidos, daí ser mais recomendada a realização de assembleias de turma a partir do 2º ciclo, quando a maturidade é maior.



#### Orientações para o funcionamento das Assembleias:

1. Cada assembleia é dirigida por um presidente e um secretário, eleitos pela turma;
2. Os temas das assembleias resultam das sugestões dos alunos da turma e constituem-se em ordem do dia;
3. Para intervir, cada membro levanta o braço e o secretário anota o seu nome, para que quando chegar a sua vez lhe seja dada a palavra;
4. A duração das intervenções tem um limite de tempo estabelecido previamente;
5. O secretário toma nota das votações e do que fica aprovado;
6. O presidente pode privar um membro do uso da palavra, desde que desrespeite as normas da assembleia;
7. As normas aprovam-se por unanimidade e quando esta não existe pode realizar-se uma nova votação entre as opções maioritárias.

**Os Pais.** São os maiores interessados no bem-estar dos filhos, mas estão na corda bamba entre o exercício do poder paternal e o dever de sustentar a família. Sendo mais objectivos, quanto à prevenção da agressividade na escola os pais devem estar atentos aos comportamentos dos seus filhos, pois as vítimas, os agressores e os espectadores da agressividade sofrem à sua maneira. Não é fácil, mas os pais são as pessoas mais procuradas pelas crianças para conforto e alento, são o já referido porto seguro (Capítulo III, pág.67). Os pais sabem interpretar os filhos como ninguém. O que devem, então, fazer perante alterações comportamentais e de aproveitamento escolar?

1. Estar alerta para o problema;
2. Manter a comunicação com a escola (na pessoa do professor titular ou do director de turma);
3. Mostrar-se abertos a ouvir e ponderar com os filhos;
4. Fazer com que sintam confiança e se sintam em segurança em casa, com abertura para falar sem ser pressionados, julgados ou criticados;
5. Preparar os filhos para identificar estes actos. Ensinar-lhes que isso não é normal e que devem avisar o adulto sobre o que se passa;
6. Evitar que a vítima responda no mesmo registo violento;
7. Ensinar-lhes a argumentar, a falar sobre o tema em vez de chorar, fugir ou bater. A aprofundar a questão e a conseguir defender a sua posição;
8. Educar para que sejam capazes de falar sobre as emoções e os afectos como quem fala de comida ou de outra coisa qualquer;
9. Estar conscientes de que não existem para resolver todos os problemas dos filhos, mas para estabelecer uma via aberta ao diálogo.

## **CAPÍTULO V - CONCLUSÕES**

---

*O fim de uma etapa é só o começo de outra. Os  
riscos superados são a preparação necessária  
para passar melhor pela próxima.*  
Paulo Coelho

A agressividade entre pares em ambiente escolar não é um problema novo. Foi, é, e provavelmente será sempre um problema da escola e das relações entre professores e alunos. Todas as gerações têm tendência para culpar a época em que vivem como a mais dramática e problemática, e Portugal não foge à regra. Não obstante, vivem-se nas nossas escolas tempos particularmente difíceis, os quais, conjugados com uma conjuntura de austeridade económica e instabilidade política, e ainda com uma crise acentuada de valores, concorrem para que este seja um tema polémico e controverso.

Mas, por outro lado, nunca se deu tanta importância à agressividade na escola e ao ambiente escolar. A comunidade internacional de investigadores não conseguiu chegar a uma definição unânime sobre o que está na origem da agressividade em ambiente escolar e a diligência mais corrente é interrogar directamente os protagonistas a propósito da sua experiência enquanto vítimas ou agressores. Tal permite uma melhor consideração das diferenças culturais, conjunturais e contextuais.

Compete-nos, para começar, pensar que este é um problema de todos nós, e não apenas da escola, dos professores ou dos pais. A aprendizagem faz-se no plural e esta ideia de pluralidade e de missão é tão verdadeira quanto complexa, numa sociedade absorvida e desgastada pelas necessidades de sobrevivência material e onde princípios básicos como o respeito, a ajuda e o direito à educação e à autoridade parecem não ser relevantes.

Compete-nos, também, pensar no papel que os meios de comunicação têm desempenhado ao exporem pública e desrespeitosamente problemas e situações que deveriam muitas vezes ser resolvidos em privado, beneficiando assim do rigor e da tranquilidade necessários a um julgamento ou tomada de decisão fundamentada e responsável. A visibilidade e o sensacionalismo com que têm sido abordados na praça pública muitos dos problemas que ocorrem nas escolas levam, com grande frequência, à contaminação da opinião pública, o que não permite que a percepção social sobre os problemas seja a mais correcta ou distanciada.

Finalmente, compete-nos pensar que situações como as reveladas nesta investigação não têm uma causa única, mas são o resultado do cruzamento de vários factores, que formam uma teia de tal forma complexa que se torna muito difícil identificar onde começam e onde acabam. Factores de ordem social e política, factores de ordem familiar, factores ligados à personalidade dos intervenientes e à sua história de vida, factores intimamente relacionados com as características das escolas e dos alunos que as frequentam, com as práticas pedagógicas dos professores, com a vida das comunidades envolventes, conforme se abordou no capítulo anterior. Trata-se de fenómenos complexos para os quais não existem causas simples nem lineares.

Por tudo isto, o problema da agressividade entre pares é algo que nos deve preocupar a todos e onde todos nos deveremos sentir implicados. A escola já não é o apanágio de alguns, mas uma constante da vida de todos nós em geral (*p. ex.* os 12 anos de escolaridade obrigatória), e tal como acontece com a família, constitui um contexto

primordial de desenvolvimento para qualquer ser humano. Na escola, como na família, a criança cresce e aprende, para o bem, ou para o mal. E, infelizmente, para algumas crianças, tanto a escola como a família poderão ser fonte de enorme sofrimento, deixando marcas indeléveis.

Para alterar o panorama é preciso interiorizar que existem conflitos de interesses diferentes relativamente ao mesmo objecto ou situação e existirão sempre. A solução é a efectiva mediação desses conflitos, sempre que se esgotem as possibilidades de resolução dos conflitos entre as crianças directamente envolvidas na situação.

Sabemos que muitas vezes os conflitos de interesses não são reconhecidos como um problema. Outras vezes são reconhecidos mas não são assumidos, os envolvidos não o enfrentam, demitindo-se. Há outras situações em que o conflito é resolvido pela força, pela prepotência e sai vencedor o mais forte, o mais violento.

Nas nossas escolas as relações entre professores e alunos devem ser modelos de contratualização de tal forma que as crianças e jovens aprendam pelas vivências (aprendizagem social) e não pela teoria transmitida pela própria escola. As crianças e os jovens devem criar hábitos de pacto, devem aprender a ouvir os outros e a colocar-se no lugar dos outros.

A garantia do acesso à educação e da permanência no sistema educativo dependem da resolução de problemas variados, de entre os quais se destacam os ligados ao insucesso escolar, que origina o desequilíbrio entre a idade e o nível frequentado e a evasão escolar. Deste modo, as acções referentes à oferta são necessárias, mas as políticas educacionais não podem ficar restritas a elas.

O sucesso escolar é um chavão da educação mas indispensável para uma sociedade mais justa, assertiva e democrática. Na relação que entre professores e alunos estão em jogo as diversas dimensões do ser humano, e por aí se entende ser fundamental que os professores conheçam os seus alunos nos mais diferentes aspectos. A escola tem de proporcionar um ambiente saudável e pacífico, um ensino de qualidade, mais relevante e significativo para os alunos, que fomente a ambição do saber.

Os problemas de agressividade entre pares e a indisciplina são parte dos múltiplos desafios com que os professores se confrontam, e relativamente aos quais existem, frequentemente, ideias pré-concebidas. “A disciplina deveria começar em casa...”; “os alunos são malcomportados e agressivos porque os pais não os educam”; “os pais não colaboram com a escola”; “não há respeito pelos mais velhos...”; “os professores foram desautorizados”.

Apesar de poderem corresponder à verdade, estas ideias, tantas vezes repetidas do lado da escola, colocam a tónica do problema nos pais e deixam pouca margem para se poder alterar a situação. Caracterizam também uma postura típica por parte de alguns, a qual corresponde a pensar que as raízes do problema estão algures na sociedade que nos rodeia. Como a sociedade não tem tendência a mudar, os problemas provavelmente não poderão ser resolvidos.

Um outro erro evidente consiste em considerar a autoridade como uma qualidade externa. Na verdade, a autoridade não pode ser imposta do exterior, e nenhuma medida legal, por mais severa que seja, poderá devolver a autoridade a alguém que a perdeu.

Mas também do lado dos pais há queixas e preconceitos: “Os professores não se fazem respeitar...”; “as escolas não têm condições...”; “devia haver mais vigilância...”; “falta autoridade...”.

A consequência lógica desta troca de galhardetes é que pais e professores ficam presos numa espécie de jogo do empurra, numa atribuição mútua de culpas que não leva a nada de produtivo, pelo contrário, funciona como uma ratoeira, bloqueando a acção e a colaboração na procura de respostas.

Seria óptimo que existisse uma solução rápida e eficaz, à qual pudéssemos recorrer para resolver os problemas de agressividade ente pares. O ideal seria uma vacina, que inoculasse os alunos contra a doença do mau comportamento, resolvendo assim definitivamente, os problemas dos professores e dos pais. Se assim fosse, os alunos seriam vacinados à entrada para a escola, e as salas de aula tornar-se-iam locais tranquilos e agradáveis, onde os alunos, sempre bem dispostos e sossegados, estariam disponíveis para trabalhar e acatar de bom grado as ordens e instruções dos professores. O facto é que as coisas não se passam assim, e não é certamente esta a imagem que a maior parte de nós tem de uma sala de aula.

Está na altura de todos reflectirmos sobre o que é importante e o que queremos fazer perdurar nas gerações futuras. Autoridade, respeito, competência e tolerância são valores inquestionáveis que não podem depender de processos de negociação e que devem ser compatíveis com os modelos e os paradigmas que vigoram nas nossas escolas.

Está na altura de percebermos que nenhum Ministério ou nenhuma lei irá resolver só por si os problemas, se não arregaçarmos todos as mangas e para isso contribuírmos também nós próprios. Há bons exemplos, há bons resultados e boas experiências, que provam que mesmo em circunstâncias adversas, tudo é possível se houver vontade, empenho, gosto e competência.

Se os jovens são muitas vezes percebidos como agressivos, e até perigosos, eles também são a maior parte das vezes vítimas, seja dos seus pares seja dos adultos. Todavia, a variedade das definições e os conceitos utilizados (violência, *bullying*, agressividade, intimidação), assim como os métodos de estudo, tornam difíceis comparações nacionais e internacionais.

Os dados oficiais, embora constituindo uma base de trabalho interessante, são insuficientes e dão apenas uma ideia da realidade do fenómeno. É, pois, necessário cruzar os métodos, a fim de nos aproximarmos o mais possível da realidade. O conjunto das investigações sobre o assunto revela que as formas de agressividade dominantes no primeiro e no segundo ciclos do ensino básico são brigas, empurrões e violência verbal, principalmente na zona de recreio, o que foi corroborado pela investigação realizada nas EB1 de Arcozelo e EB2/3 Sophia de Mello Breyner.

Falando muito especificamente da investigação por nós realizada, obtivemos indicadores que apontam para situações de *bullying* em ambiente escolar, mas constatámos também, através de observação directa nas escolas e de contactos institucionais com a coordenação do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner e Junta de Freguesia de Arcozelo, que esta situação, para além de ter implicações transversais no processo de ensino e aprendizagem, instiga a que se efectue uma avaliação crítica do esforço que os intervenientes atrás citados têm feito para melhorar as condições físicas, ambientais e educativas<sup>9</sup>.

A maior dificuldade encontrada na operacionalização desta investigação foi a elaboração do instrumento de recolha de dados, uma vez que foi necessário estabelecer com clareza os limites entre a brincadeira e a agressão, pelo facto de os alunos que abusam verbal ou fisicamente dos seus colegas comumente afirmarem que é uma brincadeira.

Assim sendo, clarificamos que são *bullying*, ou agressividade entre pares, as situações em que se estabelece uma relação de poder assimétrica entre dois ou mais alunos, na qual um deles (ou um grupo) desempenha de forma repetida, sistemática e intencional o papel de agressor sobre outro que se submete ao papel de vítima. Este tipo de agressividade caracteriza-se fundamentalmente pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro (mais fraco) que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional<sup>10</sup>.

Considerando, agora, os dados apurados sobre a agressividade entre pares nas EB1 e EB 2/3 estudadas, sistematizaremos a informação e procederemos à reflexão dos modelos seguidos pelas escolas e possíveis causas.

Há predominância do género masculino na amostra estudada e prevalência de crianças com 11 anos de idade.

A economia familiar do grupo estudado é particularmente precária, os pais têm profissões pouco especializadas e entre as mães há uma elevada taxa de desemprego, logo o agregado depende do contributo financeiro da figura masculina. A probabilidade de inverter esta tendência é reduzida, na medida em que predominam os casos com baixo nível de escolaridade (1º ciclo, seguido de 2º ciclo). As famílias habitam casas com várias divisões, embora tudo leve a crer serem antigas e a co-habitação familiar ser alargada (pais, irmãos, avós ou tios). Relacionando as condições familiares com o *bullying*, não sendo deterministas, comprova-se que existe tensão acumulada no seio da família, que pode ultrapassar os limites tolerados pelas crianças, os quais descarregam essa pressão no local onde passam a maior parte do dia com os seus pares, a escola.

As crianças de contextos sociais e famílias diferentes não são iguais perante o risco, e esse aumenta. Daí a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre uma diligência de prevenção e de protecção para as comunidades escolares em maior risco, o que significa opções políticas claras, sem o apanágio da igualdade, que só contribui para reforçar a clivagem social ao nível escolar.

---

<sup>9</sup> Consulte-se a informação nos Anexos sobre a actuação da Junta de Freguesia de Arcozelo nas Escolas, pág. 135.

<sup>10</sup> Vera este propósito o Capítulo III A Agressividade e a (In)disciplina na Escola, pág. 58.

A esmagadora maioria das crianças estudadas (72%) frequentou o jardim-de-infância, logo os valores igualdade, respeito, disciplina e tolerância estão interiorizados.

Das 766 respostas aos questionários, 584 crianças (76%) revelam ter aproveitamento escolar, nunca tendo reprovado, e a percentagem de alunos que reprovaram é coincidente com a percentagem dos que têm aulas de apoio.

Conforme foi acautelado 4 parágrafos acima, os rendimentos dos agregados familiares das crianças que frequentam as escolas estudadas são, na maioria, médios-baixos. Por conseguinte, as próprias crianças revelaram que gostariam de praticar muitas e diversas actividades na escola, para além das proporcionadas pelos programas curriculares. Seria, de todo, útil que as escolas se dirigissem para o seu público-alvo, as crianças que as frequentam, e se adequassem às suas necessidades. Os estudos do Ministério da Educação são generalistas e não orientados para as populações locais que as escolas servem, o que gera insatisfação a montante e a jusante do processo educativo.

Está provado que as crianças necessitam de correr, brincar, jogar, ser desafiadas, enfim, praticar actividades que lhes proporcionem o contacto com os diversos aspectos da vida social. Se bem que a maioria dos alunos estudados pratique actividade extra-curricular fora da escola os restantes 44% não o faz, o que representa ainda 335 crianças. A escola é o local onde as crianças passam a maior parte do seu dia, a 2ª família, mas a maioria das EB1 não organizam actividades desportivas regularmente nem possuem equipamentos fixos ou móveis de jogo capazes de satisfazer as necessidades sentidas pelos seus alunos em momentos de pausa e de recreio.

Quando comparados vários locais da escola foi no recreio que a agressividade entre pares assumiu contornos mais expressivos, o que indica:

- O professor tem adoptado mecanismos de controlo da situação na sala de aula;
- As crianças sentem menor supervisão no recreio, logo agem mais espontaneamente.

O recreio é um local onde a presença dos adultos supervisores, professores ou auxiliares de acção educativa, é insuficiente para o número de alunos – todas as EB1 - e onde não existe praticamente nenhum adulto - EB 2/3. Apesar dos esforços que isso possa significar na dotação orçamental das autarquias, a solução de mais auxiliares da acção educativa é uma forte hipótese para supervisionar os espaços de recreio e debelar a agressividade latente nas crianças. Considerando os cortes orçamentais na tesouraria das autarquias e ministérios, pensamos, acima de tudo, que os auxiliares de acção educativa necessitam de formação sobre o *bullying* para poderem estar mais atentos.

Todas as EB1 estudadas apresentam espaços de recreio exíguos, sem equipamentos de jogo ou equipamentos insuficientes para os alunos, o que os torna espaços monótonos, aborrecidos, associados a maior agressividade. As actividades das crianças no recreio são muito pouco diversificadas, sendo as mais frequentes, jogar futebol, correr/esconder e jogos tecnológicos. Consideramos ser necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*.

Os equipamentos móveis de jogo e as alternativas que as EB1 possuem tanto para prática de actividade física como para a ocupação dos recreios deveriam ser

reequacionados, pois são limitados para o número de crianças que servem e durante metade do ano escolar, meses de Outono e Inverno, são mesmo ineficazes, pois é impossível estar ao ar livre para brincar e praticar desporto. A oferta de mais equipamentos móveis de jogo para a ocupação dos tempos mortos dispersa as crianças, aproxima-as da escola e estimula a organização por centros de interesse.

A recolha dos dados efectuou-se em meses de Inverno (2º período escolar), logo as crianças não podem praticar desporto em espaço exterior, correr ou simplesmente refugiar-se em grupinhos de confidências, acotovelam-se em espaços interiores exíguos como os corredores da escola e a sala de aulas, ou o polivalente, no caso da EB2/3, o que gera mais confusão, barulho e ocorrência de incidentes que levam ao despoletar de situações agressivas.

Uma das conclusões a que se chegou com a análise dos dados e a bibliografia que vários investigadores têm produzido sobre a temática é a confluência entre vários factores e o *bullying*, um dos quais é a importância que o clima tem no acumular da tensão entre as crianças e os jovens. Os meses de Outono e Inverno são frios, ventosos e pluviosos, especialmente na região em que as escolas estudadas se inserem, o que condiciona a possibilidade de fazer recreio em espaço exterior. É muito importante cimentar a possibilidade de alargar os espaços interiores das escolas, adaptando-os à realidade e necessidades sentidas pelos seus utilizadores.

O número de alunos que afirmou ter sido vitimizado foi elevado (26%), assim como foi elevado o número de alunos que declararam ser agressores (16%).

Os agressores são maioritariamente rapazes (9%) bem como as vítimas (14%), da mesma sala e maioritariamente mais velhos, sobretudo um rapaz ou vários rapazes.

As formas de agressão mais frequentes neste estudo são as físicas (*i.e.* bater e roubar), logo seguidas das verbais (*i.e.* gozar e amedrontar). A agressividade física é a forma mais utilizada pelos rapazes, ao passo que as raparigas utilizam mais a agressividade verbal, directa ou indirecta. Elas estão mais sujeitas a falarem delas, ao passo que os rapazes envolvem-se mais em agressões corporais e roubos.

Mais de metade dos alunos dizem aos professores e aos pais que foram agredidos, o que merece que avancemos com algumas explicações para o facto. As situações, sendo esporádicas, reflectem-se na escola ou em casa e há diálogo suficiente para que o assunto ultrapasse as fronteiras do sucesso educativo.

Outra explicação possível é que as crianças vivem muitas horas do seu dia na escola e os assuntos da escola são valorizados e discutidos pelos professores e pelos pais, adiantamos aspectos como “com quem, onde e durante quanto tempo” costuma brincar.

Uma outra explicação possível é o esforço que as famílias e os professores fazem para arranjar tempo e ambiente adequado para ouvirem as crianças sobre o que é importante para ela, e que vai muito além do aspecto pedagógico.

Quanto aos espectadores da agressão, a maioria das vítimas diz ter sido ajudada por um ou mais colegas, mas ainda é relevante o número dos que dizem não ter sido ajudados por ninguém, talvez por medo que sobrasse para si ou mesmo por pânico perante o agressor. O que é certo é que o valor entreadjuva não é operacional, se bem que seja



partilhado por 61% dos alunos que perante um acto de agressão afirmam ajudar a vítima como podem, e pelos 20% que não ajudaram mas ficaram a pensar no assunto.

Existe uma falta de soluções para proporcionar bem-estar aos alunos na hora do recreio em dias chuvosos, particularmente nas EB1.

Verificamos que 176 crianças, 23% dos alunos, já ficaram sozinhos no recreio, porque os colegas não querem brincar com eles, sendo o isolamento persistente em 9% dos alunos. Para estes meninos, o recreio não é com certeza um local agradável, mas de sofrimento repetido.

Confirmámos o elo de causalidade das características sociais e do ambiente escolar no estudo do *bullying*, mas a investigação realizada nas EB1 e EB2/3 de Arcozelo revela também que as escolas têm um papel a desempenhar na promoção do valor igualdade, papel esse que pode ser protector e que tem a capacidade de inverter a distribuição social. É necessário orientar os esforços para um maior trabalho em equipa, para a estabilização dos auxiliares de acção educativa em certas escolas, para a formação de todos os intervenientes no processo educativo e para uma importante parceria entre as famílias e as diversas instituições que gravitam em torno das crianças e jovens.

As estratégias de intervenção devem passar pela criação de um regulamento interno e de um código disciplinar que regule os comportamentos e reduza ou elimine (porque não?) a agressividade (estimulando a participação dos alunos na sua elaboração), pela criação de uma escola agradável onde os alunos gostem de estar, com recursos educativos variados, espaços para prática de desporto escolar e equipamentos de ocupação de tempos livres que suprimam necessidades sentidas pelos alunos, por incapacidade financeira do agregado familiar para as satisfazer.

A actividade física é um comportamento, ao passo que o bem-estar físico é um atributo. Um dos caminhos mais seguros para prevenir doenças crónicas é encorajar a prática precoce de exercício físico saudável, de modo a poder ser mantido ao longo da vida. Dado que todas as crianças têm de ir à escola, este é o veículo privilegiado para passar a mensagem.

Por outro lado, os estudos sobre agressividade e indisciplina na escola podem estar a contribuir para que as crianças vitimizadas se fechem mais sobre si mesmas, e não comuniquem a sua angústia. Há uma cultura que favorece o agressor, que identifica a vítima como um ser mais frágil, cultura essa que é preciso inverter. O processo de vitimização na escola deixa marcas profundas e negativas, afecta as crianças muito para além do período em que ocorre a vitimização.

O caminho a percorrer passa por valorizar o sucesso escolar e os bons professores. Para isso, é importante investir na Educação. Investir no ensino “sai barato”, mais barato do que arcar com as consequências, que são muitas, para além do *bullying*.

Gostaríamos de repetir este estudo após a implementação das medidas consideradas preventivas e correctivas e verificar, por exemplo, que o reforço normativo e disciplinar da escola, o reforço da supervisão nos recreios, a melhoria do espaço e dos equipamentos para o recreio e a maior proximidade entre escola, família e comunidade haviam resultado numa substancial melhoria do ambiente escolar, numa maior motivação dos alunos e num decréscimo substancial da agressividade entre pares.

Este estudo deixa a porta aberta para outras investigações que são importantes para um correcto planeamento escolar mas que não se enquadravam nos objectivos traçados, como por exemplo:

- Rotinas na escola, práticas e preferências dos alunos;
- Comportamento das vítimas perante a agressão;
- Contextos escolares e envolvimento nas tarefas lectivas;
- Sociabilidade e sucesso escolar;
- A exiguidade do espaço e o acumular da tensão;
- A agressividade entre pares em ambiente escolar e os meses do ano;
- Avaliação externa a longo prazo das intervenções locais e nacionais, para orientar melhor a correcção e a prevenção do *bullying*.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

*Atlas das Cidades de Portugal* - Volume II – 2004.

**Amado, J.** (Porto, 2001), *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*, Edições Asa.

**Amado, J. e Freire, Isabel** (Porto, 2002), *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*, Edições Asa.

**Almeida, A.** (Braga, 2000), *As relações entre pares em idade escolar*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

**Amado, J.** (Porto, 2001), *A prevenção da indisciplina na escola*, in Pereira, B e Pinto, A. (coords), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, Edições Asa, págs. 65-76

**Almeida, A. e Barrio, Cristina del** (Coimbra, 2002) *A vitimização entre companheiros em contexto escolar* in Machado, C. e Gonçalves, R (orgs.), *Violência e Vítimas de Crimes*, Volume 2, Publicações Quarteto, págs 171-197

**Blaya, Catherine,** (Lisboa, 2006), *Violência e maus-tratos em meio escolar*, Instituto Piaget, Colecção Horizontes Pedagógicos, 145

**Costa, M. e Vale, D.** (Lisboa, 1998), *A violência nas escolas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

**Dodge, K. and Cole, J. (1987),** *Social Information. Processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer group*, Journal of Personality and Social Psychology, 6, págs. 1146-1158.

**Freire, Isabel** (Lisboa, 2001), *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de Doutoramento, não publicada).

**Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A.** (Lisboa, 2006). *O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa*, Revista Portuguesa de Educação, 19(2), 157-183.

**Freire, Isabel, Veiga Simão, Ana Margarida, Caetano, Ana Paula, Ferreira, Ana Sousa, Cardoso, Ana e Gouveia, Sérgio** (Lisboa, 2009). *Prevenção da violência entre pares/ Promoção da convivência nas escolas*, Interações - Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, 13, 229-248.

**Fried, S. and Fried P.** (1996) *Bullies and Victims – Helping your child through the schoolyard battlefield*, Evans, Nova Iorque.

**Gomes, Armanda, Faria, Margarida, Pinto, Adelina Paula e Pereira, Beatriz** (Porto, 2001), *Para uma juventude saudável, sem droga e sem violência – um programa de intervenção*, in Beatriz Pereira e Adelina Paula Pinto (coords.), *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*, Asa, Colecção em Foco.

**Gonçalves, Artur e Carvalho, Graça Simões** (Braga, 2008), *Os tempos livres e os quotidianos na definição de estilos de vida de jovens rurais e urbanos*, LIBEC-CIFPEC, Universidade do Minho.

**Hamarus, Paivi and Kaikkonen, Pauli** (2008), *School bullying as a creator of pupil peer pressure*, Educational Research, Vol. 50, Nº 4, págs 333–345.

**Hart, C. H.** (New York, 1993), *Children on playgrounds*, New York, State University of New York Press

**Hylton, Kevin, Long, Jonathan and Flintoff, Anne** (UK, 2005), *Evaluating sport and active leisure for young people*, LSA Publication, University of Briton, págs. 157–174.

**Kishimoto, T. M** (Petrópolis, 2003), *Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação* (1ª edição de 1993), Editora Vozes.

**Lorenz, K.** (Lisboa, 1992), *A agressão. Uma história natural do mal*, Relógio d'Água.

**Marques, Amália, Neto, Carlos e Pereira, Beatriz Oliveira** (Lisboa, 2002). *Indiscipline et Violence à l'Ecole*. Fundação Caloust Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. XI Colóquio da AFIRSE/ AIPELF.

**Martins, M. J. D.** (2009). *Maus-tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: EditorialNovembro

**Matos, Margarida e Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde** (Lisboa, 2003), *A Saúde dos Adolescentes Portugueses (quatro anos depois)*, Edições FHM.

**Matos, Margarida** (Lisboa, 2004) *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), Organização Mundial de Saúde.

**Matos, Margarida** (Lisboa, 2006) *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*, Edições FMH.

**Neto, Carlos** (Rio de Janeiro, 1995), *Motricidade e jogo na infância*, Editora Sprint.

**Neto, Carlos (ed.)** (Lisboa, 1997), *Jogo & desenvolvimento da criança*, Faculdade de Motricidade Humana.

**Olweus, Dan** (Washington, 1978). *Agression in the schools: bullies and whipping boys*, Washington DC, Hemisphere.

**Olweus, Dan** (Dordrecht, 1989). *Prevalence and incidence in the study of anti-social behaviour: definitions and measurements*, in M. Klein Editions, *Cross national research in self reported crime and delinquency*, Dordrecht, The N: Kluwer.

**Olweus, Dan** (Oxford, 1993). *Bullying in Schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

**Olweus, Dan** (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

**Pellegrini, A. D. (1995), *School recess and playground behaviour*, New York, State University of New York Press.**

**Pellegrini, A. e Smith, Peter (1993), *School recess: implications for education and development*, Review of Educational Research, 1, págs. 51-67.**

**Pereira, Beatriz Oliveira (Braga, 1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no contexto escolar – Os recreios e as práticas agressivas das crianças*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.**

**Pereira, Beatriz Oliveira e Pinto, Adelina (Braga, 1999). *Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares*. Separata da Revista Sonhar, VI.1, págs. 19-33.**

**Pereira, Beatriz Oliveira (Lisboa, 2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Caloust Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.**

**Pereira, Beatriz Oliveira, Marques, Amália Reboló e Neto, Carlos (2001). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers, págs. 137-144.**

**Pereira, Beatriz, Mendonça, Denisa, Neto, Carlos, Valente, Lucília e Smith, Peter (2004). *Bullying in Portuguese Schools*. School Psychology International. SAGE Publications. Vol. 25(2), págs. 241-254.**

**Pereira, Beatriz Oliveira, Almeida, A. T. e Valente, Lucília e (Lisboa, 1994), *Bullying – análise preliminar das situações de agressão no ensino básico*, VI Encontro Nacional de Ludotecas.**

**Pereira, Beatriz Oliveira, Almeida, A. T., Valente, Lucília e Mendonça, Denisa (Braga, 1996), *O bullying nas escolas portuguesas. Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema*, In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.) *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho.**

**Pereira, Beatriz Oliveira (Braga, 2006), *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.**

**Ramirez, FueSanta, (Lisboa, 2001), *Condutas agressivas na idade escolar*, Editora McGraw Hill.**

**Rigby, K. (London, 1997), *Bullying in schools and what we can do about it*, London, Jessica Kingsley Publishers.**

**Sharp, S. e Smith, Peter K. (1994), *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Londres e Nova Iorque: Routledge.**

**Smith, Peter K. e Sharp, S. (1994), *School bullying. Insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque: Routledge.**

**Smith**, Peter K. e **Sharp**, S. (Londres, 2004), *School Bullying: insights and perspectives*, Londres, Routledge.

**Quivy**, Raymond e **Campanhoudt**, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Gradiva.

**Welsh**, W. N., (2000), *The effects of school climate on school disorder*, Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 567, págs. 88-107.

**Whitney**, I. e **Smith**, Peter K. (1993) *A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools*, Educational Research, vol. 35, I, págs. 3-25.

[http://www.bullying\\_in\\_school.info/](http://www.bullying_in_school.info/)

<http://www.violence-in-school.info/>

<http://www.ine.pt/>

<http://www.eb23-s-mello-breyner.rcts.pt/>

## **ANEXOS**

---



## **Questionário**

### **A agressividade entre pares no espaço escolar**



1. Local de Ensino \_\_\_\_\_
2. Ano de escolaridade: (marca com uma cruz (x) a tua escolha)  
1                      2                      3                      4                      5                      6
3. Sexo:      Rapaz                      Rapariga
4. Idade: \_\_\_\_\_ anos
5. Os teus pais:  
  
Profissão:      Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_  
Escolaridade:      Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_
6. A tua Morada: \_\_\_\_\_
7. A tua casa tem:  
  
Quartos      1      2      3      4      5      Casas de Banho      1      2      3      Garagem  
                 1      2      3  
Salas      1      2      3      4      5      Cozinha      1      2      Jardim  
Sim      Não
8. Frequentaste o Jardim de Infância (Infantário/ Creche)? \_\_\_\_\_  
Quantos anos \_\_\_\_\_
9. Desde que entraste para o 1º ano reprovaste alguma vez? \_\_\_\_\_  
Quantos anos \_\_\_\_\_
10. Tens aulas de apoio?      Sim                      Não
11. Tens aulas de apoio na sala do ensino especial (só para o 1º ciclo)?      Sim      Não
12. Praticas alguma actividade fora da escola, pelo menos 1 vez por semana?      Sim  
                 Não  
Qual ou quais? \_\_\_\_\_  
Há quanto tempo?      3 meses      1 ano      2 anos      3      ou      mais  
anos



13. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal (bateram, empurraram, falaram mal de ti ou meteram-te medo)?  
A Nunca                      B 1 ou 2 vezes                      C 3 ou 4 vezes                      D 5 ou mais vezes
14. Como é que te têm feito mal?  
(Coloca uma cruz na letra que expressa aquilo que já te aconteceu. Podes indicar mais do que uma letra)  
A Ninguém se meteu comigo  
B Bateram-me. Deram-me murros ou pontapés  
C Tiraram-me coisas  
D Meteram-me medo  
E Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo.  
F Andaram a falar de mim. Dizem segredos sobre mim.  
G Não me falaram  
H Fizeram-me outras coisas. Diz o quê. \_\_\_\_\_
15. Em que sítios é que te têm feito mal? (Podes indicar mais do que uma letra)  
A Em lado nenhum  
B Nos corredores e nas escadas  
C No recreio  
D Na sala  
E Na cantina  
F Noutro sítio (indica qual)
16. De que sala são os meninos que te têm feito mal? (Podes indicar mais do que uma letra)  
A Nenhum menino se meteu comigo  
B São da minha sala  
C São do meu ano mas são de outra sala  
D São mais velhos  
E São mais novos
17. Quem te fez mal? (Volta a marcar só uma letra)  
A Ninguém se meteu comigo                      B Um rapaz                      C Uma rapariga  
D Vários rapazes                      E Várias raparigas                      F Rapazes e raparigas (ambos)
18. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?  
A Nenhuma                      B Uma vez                      C Duas vezes                      D Três ou mais vezes
19. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos que fizeram mal a outros?  
A Não sei                      B Quase nunca                      C Às vezes                      D Muitas vezes
20. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?  
A Ninguém se meteu comigo                      B Não disse                      C Sim
21. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?  
A Ninguém se meteu comigo                      B Não disse                      C Sim

22. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?  
A Ninguém me fez mal B Ninguém me ajudou C 1 ou 2 meninos D 3 ou 4 meninos

23. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?  
A Nada, não é comigo B Nada, mas acho que devia ajudar C Tonto ajudá-lo como posso

● ● ●

24. Desde que este período começou, quantas vezes foste tu a fazer mal, bater, empurrar, puxar, chamar nomes ou meter medo a outros meninos(as)? **Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade**  
A Nunca B 1 ou 2 vezes C 3 ou 4 vezes D 5 ou mais vezes

25. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outro(s) menino(s), na última semana?  
A Nunca B 1 ou 2 vezes C 3 ou 4 vezes D 5 ou mais vezes

● ● ● ●

26. Quais são as três actividades que fazes com mais frequência nos recreios (exteriores ou interiores)?  
A. \_\_\_\_\_ B. \_\_\_\_\_ C. \_\_\_\_\_

27. Quais são as três actividades que mais gostarias de fazer nos recreios  
A. \_\_\_\_\_ B. \_\_\_\_\_ C. \_\_\_\_\_

28. Gostas dos recreios?  
A Não gosto nada B Não gosto C Gosto assim assim D Gosto  
E Adoro

29. O recreio tem muito espaço para brincaremos quando está bom tempo? E quando chove?  
1. Quando está sol: 2. Quando chove:  
A Sim A Sim  
B Não B Não

30. O que é que achas do recreio? (Podes marcar uma cruz (x) em mais do que uma letra)  
A Não tenho amigos para brincar  
B Andam atrás de mim para se meterem comigo  
C Não posso brincar ao que gosto  
D Há muitos meninos, não há espaço para brincar  
E Os outros meninos só gostam de brincar às lutas e aos empurrões  
F Brinco com os amigos

31. Achas que os meninos e as meninas têm espaço no recreio para brincarem a coisas diferentes como jogar futebol, saltar à corda e outros jogos?  
A Sim B Não
32. Quantas vezes aconteceu ficares só porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?  
A Nunca fiquei só 1 ou 2 vezes este período C 1 vez esta semana D 2 ou mais vezes esta semana

## Resultados dos questionários

Alunos inscritos EB1			Respostas por EB1			Inquiridos em falta EB1		
	3º Ano	4º Ano		3º Ano	4º Ano		3º Ano	4º Ano
EB1 Aguda	11	9	EB1 Aguda	11	9	EB1 Aguda	0	0
EB1 Sá	11	16	EB1 Sá	12	12	EB1 Sá	-1	4
EB1 Boavista	34	32	EB1 Boavista	15	31	EB1 Boavista	19	1
EB1 Corvo	14	24	EB1 Corvo	29	24	EB1 Corvo	-15	0
EB1 Miramar	20	4	EB1 Miramar			EB1 Miramar	20	4
EB1 Chãos Velhos	42	46	EB1 Chãos Velhos	42	44	EB1 Chãos Velhos	0	2
<b>Sub-total</b>	<b>132</b>	<b>131</b>	<b>Sub-total</b>	<b>109</b>	<b>120</b>	<b>Sub-total</b>	<b>23</b>	<b>11</b>

Alunos inscritos			Respostas			Inquiridos em falta		
EB2/3	5º Ano	6º Ano	EB2/3	5º Ano	6º Ano	EB2/3	5º Ano	6º Ano
A	20	21	A			A	20	21
B	20	21	B	18	18	B	2	3
C	26	28	C	22	28	C	4	0
D	26	28	D	25	28	D	1	0
E	25	27	E	25	27	E	0	0
F	25	27	F	25	17	F	0	10
G	26	27	G	25	25	G	1	2
H	20	19	H	18	16	H	2	3
I	20	27	I	17	26	I	3	1
J	25	18	J	21	17	J	4	1
L	24	25	L	22	24	L	2	1
M	24	24	M	24	23	M	0	1
N	24	24	N	23	23	N	1	1
<b>Sub-total</b>	<b>305</b>	<b>316</b>	<b>Sub-total</b>	<b>265</b>	<b>272</b>	<b>Sub-total</b>	<b>40</b>	<b>44</b>

<b>TOTAL</b>		<b>884</b>	<b>TOTAL</b>		<b>766</b>	<b>TOTAL</b>		<b>118</b>
--------------	--	------------	--------------	--	------------	--------------	--	------------

## Aspecto geral do questionário

2 3º, 4º, 5º e 6º anos

3 M 411 766  
F 355

4 M 8 23 9 60 10 94 11 114 12 84 13 27 14 8 NR 1  
F 8 18 9 52 10 80 11 122 12 69 13 11 14 2 15 1

5 Pai Profissão Dist. Não Qual. Téc. Esp. Téc. Sup. NR  
35 529 78 60 64  
1º ciclo 2º ciclo 9º ano Sec. Lic./+ NR  
212 169 82 85 67 151

Mãe Profissão Dist. Não Qual. Téc. Esp. Téc. Sup. NR  
244 352 60 69 41  
1º ciclo 2º ciclo 9º ano Sec. Lic./+ NR  
203 178 119 83 74 109

7 1 1 2 3 4 5 NR  
13 296 344 77 31 5  
2 1 2 3 NR  
473 187 95 8  
3 1 2 3 NA NR  
412 193 65 83 13  
4 1 2 3 4 5 NR  
652 83 15 2 2 12  
5 1 2 3 NR  
642 58 30 36  
6 S N NR  
475 272 19

8 S 1 2 3 4 5 N NR  
589 90 76 103 43 70 145 32

9 S 1 2 3 4 N NR  
157 82 28 6 0 597 12

10 S N NR  
221 520 25

11 S N NA  
17 196 553

12 S 1 2 3 4 N NR  
420 96 48 61 93 334 11

13 A B C D NR  
346 208 77 121 14

14 A B C D E F G H NR  
313 171 111 122 136 109 28 37 17

15 A B C D E F NR  
339 27 355 88 9 32 18

16 A B C D E NR  
327 233 91 159 42 23

17 A B C D E F NR  
337 156 47 122 23 69 12

18 A B C D NR  
556 103 47 41 19

19 A B C D NR  
349 86 109 199 23

20 A B C D  
335 199 215 17

21 A B C D  
332 153 272 9

22 A B C D NR  
320 72 205 159 10

23 A B C D  
96 153 499 18

24 A B C D NR  
431 197 62 64 12

25 A B C D NR  
649 71 18 19 9

26 NR 22

27 NR 116

28 A B C D E NR  
42 43 98 203 323 51

29 1 A B NR 2 A B NR  
738 17 11 46 468 248

30 A B C D E F NR  
15 30 57 32 106 719 11

31 A B NR  
680 78 8

32 A B C D NR  
567 111 34 41 13

## **A Freguesia de Arcozelo**

Arcozelo é uma das freguesias mais progressivas do Concelho de Vila Nova de Gaia, perdendo-se as suas origens na lonjura dos tempos, sendo certo que já em 1113, antes mesmo da fundação da nossa nacionalidade, aparecem referências às terras de Arcuzello. Foi D. Manuel I que lhe concedeu o foral em 20 de Janeiro de 1518, conforme Registos nos Forais Novos da Estremadura. Foi Comenda da Ordem de Cristo, tendo como último Comendador o Marquês das Minas. É referenciado como integrante das Terras da Feira.

Foi elevada a Vila em reunião plenária de 18 de Dezembro de 1987, como consta do Diário da Assembleia da República, I Série, nº 34, de 19 de Dezembro de 1987, e foi publicado como lei nº 11/88, de 1 de Fevereiro, no Diário da República, I Série, nº 26, de 1 de Fevereiro de 1988.

A etimologia do topónimo ARCOZELO, segundo uns, vem de ARCOZE, segundo outros, de ARCU CELLOS. Como qualquer destas designações significa arco pequeno, não custa a admitir que delas tivesse surgido a actual terminologia.

'De um pequeno arco nasceu uma terra com futuro'. Esta frase caracteriza o progresso de Arcozelo, local de peregrinação, devido à Santa Maria Adelaide, que se encontra na capela de uma das artérias principais da freguesia, acompanhada de um excelente museu, onde os crentes depositam alguns dos seus valores, como ouro, dinheiro, vestidos de noiva, objectos pessoais e roupas.

Na freguesia venera-se a “Dona Maria Adelaide”, a qual é considerada “Santa” pelo povo da terra. Fazem-se excursões durante todo o ano a este santuário, sendo bastante lucrativo à freguesia. A imagem de Santa Maria Adelaide é, pois, o ex-líbris de Arcozelo, que consta do roteiro religioso e devocional das gentes vindas um pouco de todo o lado, que acorrem suplicando as graças e protecção da Santinha de Arcozelo, Maria Adelaide de Sam José e Sousa a qual, falecida em ares de santidade e tida em grande veneração pelo povo, jaz em exposição pública na sua Capela - relicário, tornando-se numa das maiores romarias do Norte. No local existe também um parque de merendas, que serve de conforto para milhares de visitantes.



Praia da Aguda



Capela de Miramar



É famosa a Praia da Aguda pela tradição da pesca artesanal, baseada em métodos transmitidos de geração em geração. Procurando conservar a memória desta actividade e proteger e divulgar a riqueza da fauna e flora marinhas locais, foi criada a Estação Litoral da Aguda, englobando um Museu das Pescas, um Aquário Público e um Departamento de Educação e Investigação para a ecologia marinha, aquacultura e pescas.

Na localidade de Aguda são várias as actividades exercidas, desde a agricultura de subsistência e pesca até à prestação de serviços. A praia de Aguda é conhecida pela sua pesca artesanal, baseada em métodos tradicionais transmitidos de geração em geração. Por volta de 1870, pescadores da Afurada e de Espinho instalaram-se aqui para construir os primeiros abrigos de madeira e para pescar sobretudo caranguejos (pilado – polybius henslow) que vendiam aos lavradores locais como adubo. Desta forma, os campos tornavam-se mais produtivos e a pesca foi-se desenvolvendo com a crescente procura.

Existem também na zona pequenas e grandes empresas (Mustang, Flipa, Prógado e Cabelte) contribuindo algumas delas para a poluição marítima. Devido a este grave problema, está previsto pela Câmara Municipal de Gaia um projecto da defesa da Orla Marítima e seu desenvolvimento.

No mês de Agosto realiza-se uma festa religiosa em honra da Nossa Senhora da Nazaré. Os pescadores da localidade fazem uma pequena procissão pelas ruas principais de Aguda, vestindo, os homens a sua melhor roupa, e as mulheres os seus mais bonitos aventais. Esta procissão acaba na praia com muitos populares, atirando flores para o mar em homenagem a todos aqueles que partiram e nunca mais voltaram.

A Aguda é conhecida pela sua praia, a qual recebeu nos anos 2000, 2001 e 2002 a bandeira azul, pela limpeza do seu areal e, também, pela qualidade da água. Devido a estes e outros aspectos, Aguda é, já há muito tempo, uma zona muito procurada para passar férias, especialmente nos meses Junho, Julho e Agosto, pelos veraneantes. Por esta altura muitas são as casas que se alugam.

Esta praia foi, e é, também muito importante para a localidade, mas por outro motivo. O seu mar foi e continua a ser fonte de alimento de muitos pescadores. Antigamente, a maior parte da população de Aguda dedicava-se à pesca, principalmente do caranguejo ou “pilado” como lhe chamavam, isto porque, este pequeno animal servia de adubo para as terras de lavradores locais. Mas, como a rentabilidade era pouca e os apoios escassos neste sector, muitos filhos da terra emigraram para fora do país.

É de salientar que as embarcações utilizadas pelos pescadores durante muitos anos chamavam-se “bateiras”. Mas, as embarcações foram evoluindo ao longo das décadas e adoptadas artes de pesca de maior rendimento. Apareceram os “caíques” para substituir as bateiras, barcos com cerca de sete metros, baixos e de fundo chato, com motores fora de bordo até 40 cavalos de potência. A última bateira da praia de Aguda foi abatida em 1969.

Na Aguda podemos, também, encontrar o Parque das Dunas. Este parque está aberto ao público e tem como objectivos conservar as dunas existentes na praia de Aguda e informar todo visitante da sua importância e preservação.



Na Aguda podemos encontrar um aquário marítimo, o qual foi construído na zona dos pescadores, que tem como nome “ELA” (Estação Litoral de Aguda). Este aquário tem como principais objectivos investigar e preservar a fauna e flora marítimas. Tendo estes objectivos como principais, a ELA preocupa-se, também, com a preservação e conservação da barroeira (*Sabellaria alveolata*).

A barroeira é uma minhoca poliqueta, que vive na zona entre marés de praias rochosas, como é o caso de Aguda. A sua existência é facilmente detectada através de umas estruturas arenosas, que cobrem as rochas e que têm o aspecto característico dos “favos de mel”. A barroeira é especialmente importante pela grande variedade de seres vivos que com ela vivem associados. Na barroeira os organismos podem encontrar abrigo, que lhes permitem resistir aos períodos de emersão durante a maré vaza, refúgio contra os predadores, recursos alimentares com grande abundância e óptimas condições para as suas actividades reprodutoras. Em suma, a importância da barroeira reside no facto dos seus “recifes” contribuírem para o aumento da riqueza animal, que caracteriza as zonas entre marés, e consequentemente para o aumento dos recursos piscatórios costeiros de grande interesse para o Homem.

Da Praia de Miramar, perde-se no tempo a origem do seu nome: Praia das Rosas, hoje chamada, Miramar de outros tempos. Hoje são ambas Bandeira Azul e referências obrigatórias na época balnear.

Enquadrada na tradição do Folclore das regiões do Minho e Douro Litoral, As Lavradeiras de Santa Maria Adelaide e A Rusga de Arcozelo, animam muitas das festas populares e mantêm vivas as danças e os cantares populares, com grande vigor nesta freguesia, tais como o cantar das janeiras, a matança do porco, a escapelada do resto, as rugas ao Senhor da Pedra e outras que vão decorrendo ao longo do ano.

Uma vertente do património da terra a par com os elementos arquitectónicos são a Igreja Matriz, construída no princípio do séc. XVII, as capelas do Espírito Santo e de Nossa Senhora da Nazaré, Vila Chã e Miramar e o neo-românico-bizantino Jazigo-Capela da Santinha e de muitas quintas e casas burguesas.

A freguesia nasceu da união de quatro populações: Arcozelo, Enxomil, Mira e Vila Chã. Foi inicialmente baptizada por Santa Maria de Arcozelo e, mais tarde, adoptado o nome de S. Miguel de Arcozelo. Banhada pelo Atlântico, possui praias de excelente qualidade: Miramar (um dos locais mais bonitos do concelho), Aguda (zona piscatória, onde é possível adquirir peixe de boa qualidade na lota tradicional) e Granja, onde se encontra a piscina de água salgada, campo de ténis, polidesportivo, parque infantil e restaurante.

Arcozelo tem várias infra-estruturas que atraem os cidadãos e turistas pela sua diversidade e qualidade, nomeadamente um campo de golfe, junto à praia de Miramar, e uma excelente escola desta modalidade, que acolhe provas de âmbito nacional e internacional. Além destas valências, esta freguesia dispõe também de um restaurante e de uma piscina, o Parque da Gândara para a prática do ténis, a estação Litoral da Aguda, um local de estudo marítimo, um museu do mar e da pesca e, ao mesmo tempo, um aquário, além do Parque Municipal da Aguda, dotado de um restaurante, polidesportivo, campo de ténis, sauna, banho turco, ginásios, squash, parque infantil e zonas ajardinadas, e o Parque de Protecção às Dunas.



Piscina Exterior Granja



Estação Litoral da Aguda



Parque da Aguda

Em Arcozelo, viveram figuras ilustres, que deixaram uma marca na história, política e cultura portuguesas, tais como Anselmo Brancamp, estadista, ministro e presidente do concelho, o escultor Oliveira Ferreira, o pintor e escultor Pedro Olaio, e os escritores Eça de Queirós, Almeida Garrett e Ramalho Ortigão

Arcozelo situa-se no litoral-sul do concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto e província do Douro Litoral. A vila de Arcozelo tem 7,82 km<sup>2</sup>, 12 393 habitantes (Censos de 2001) e uma densidade populacional de 1 584,8 hab./km<sup>2</sup>. Faz fronteira com S. Félix da Marinha, Serzedo e Gulpilhares. Dista 10 km da sede do concelho, Vila Nova de Gaia, 12 km do Porto, capital do distrito, e 5 km de Espinho, gozando duma situação de certo modo privilegiada, com bons meios de transporte, tanto rodoviários como ferroviários, boas estradas e fácil acesso a todos os pontos do país.

Os seus lugares são: Aguda, Aldeia, Arcozelo, Boavista, Boavista da Estrada, Chãos Velhos, Corga, Corvo, Eirado, Enxomil, Espírito Santo, Fartinha, Fonte, Granja, Igreja, Marinha, Mergunhos, Mira, Miramar, Morangal, Pedra Alva, Pedrinhas Brancas, Porril, Sá, Sobreiro, Vale, Vila Chã e Vila Nova da Telha.

A freguesia é circundada pelas de Gulpilhares, Serzedo e São Félix da Marinha, e pelo Oceano Atlântico, no litoral. Tem uma Assembleia de Freguesia composta por 13 membros e um Executivo da Junta de Freguesia que se compõe de 5 elementos. Ambos os órgãos autárquicos funcionam em instalações provisórias, no edifício do Centro Social, sito na Avenida da Igreja.

Retomando à actualidade, o certificado de qualidade é um dos principais desafios traçados pela Junta de Freguesia neste seu mandato. Várias são as infra-estruturas atingidas que visam melhorar a qualidade de vida dos arcozelenses, começando pela reabilitação da rede viária e espaços verdes, passando pela recuperação dos estabelecimentos de ensino degradados e expansão dos existentes (designadamente obras de alargamento na Escola Primária de Miramar, obras de adaptação na Escola Primária de Chãos-Velhos e construção da Pré-primária do Corvo), culminando na construção do polidesportivo de Arcozelo.



Praia da Aguda



Pavilhão de Arcozelo



Capela de Santa Maria Adelaide

A autarquia está a apoiar o projecto 'Cidades Virtuais', um levantamento da realidade da freguesia a nível ambiental, demográfico, social, entre outros, numa iniciativa de um grupo de alunos da Escola Secundária local, que tem como finalidade obter uma noção real da população de Arcozelo. Contudo, a mais empreendedora iniciativa desenvolvida pelo actual autarca é o processo de obtenção do Certificado de Qualidade do projecto Foral.

## ***O projecto Educativo do Agrupamento Sophia de Mello Breyner***

### **1. Princípios do Projecto:**

- O Agrupamento assume-se como local de reconstrução crítica do conhecimento;
- O Agrupamento torna-se um espaço onde se desenvolvem os princípios constitucionais vigentes: “participação, tolerância, liberdade, justiça, respeito mútuo e solidariedade”;
- No Agrupamento devem predominar os objectivos pedagógicos que tenham em conta a flexibilidade organizativa de espaços e tempos, a finalidade educativa do seu uso e o contributo do currículo oculto;
- O Agrupamento constrói-se numa perspectiva de abertura ao meio envolvente, disponibilizando as suas mais-valias e utilizando, através de parcerias, os equipamentos e valências da comunidade que serve;
- O Agrupamento afirma-se perante a comunidade através da produção de actividades culturais de enriquecimento.

### **2. Metas**

- Melhorar a qualidade do sucesso educativo em termos de actividades, projectos e estratégias pedagógicas, desenvolvendo e consolidando acções inovadoras, promotoras de uma pedagogia de responsabilização de todos os interlocutores educativos;
- Propiciar o envolvimento da Família e das estruturas comunitárias na melhoria da qualidade educativa através de parcerias e protocolos, nomeadamente no combate ao abandono escolar;
- Continuar a diversificar a oferta educativa para permitir a formação contínua e a aprendizagem ao longo da vida.

### **3. Estratégias**

- Criar um Plano de Formação do Agrupamento, a partir dos planos de desenvolvimento pessoal dos seus actores;
- Construir um Plano Anual de Actividades em que se incentive a actividade cooperativa;
- Desenvolver acções que promovam a qualidade do sucesso educativo, previnam e combatam o abandono escolar e a exclusão social;
- Diversificar a oferta educativa com cursos de componentes de aprendizagem mais prática;
- Privilegiar as produções culturais e divulgá-las na comunidade envolvente;
- Estimular a participação nas actividades a desenvolver de todos os elementos da comunidade educativa;

- Estabelecer pontos de avaliação intermédios, com base na realização de actividades colectivas;
- Reconfigurar os Projectos Curriculares de Turma, em função dos princípios, objectivos e metas deste Projecto Educativo.

#### **4. Avaliação do Projecto Educativo**

- Relatórios do Plano Anual de Actividades;
- Análise dos resultados escolares;
- Relatório anual do Projecto Educativo.

## **As EB1 e EB2/3 do Agrupamento**

A **EB 2/3 Sophia de Mello Breyner** situa-se na Rua Nova do Lameiro Novo 4405-038 Arcozelo. Dispõe de estruturas físicas adequadas a adolescentes e jovens dos 10 aos 15 anos e equipamentos para a modalidade desportiva. Possui vários pavilhões rodeados por acessos cobertos, zonas verdes de descanso e campo de futebol para a prática de desporto.

### **Serviços e estruturas disponíveis:**

- Biblioteca;
- Desporto Escolar;
- Xadrez a nível de federados e de Desporto Escolar;
- Psicóloga;
- Equipa do Ensino Especial;
- Sala de Estudo;
- Sala de Informática;
- Formação de Adultos;
- Centro de Novas Oportunidades.

### **Características Físicas:**

- Espaços ajardinados;
- Muito espaço exterior e áreas de recreio;
- Infra-estruturas suficientes;
- Aproveitamento sustentado dos recursos disponíveis;
- Possibilidade de aproveitamento de outros espaços.

No entanto, e face aos últimos imperativos legais decorrentes da conjuntura económica e social de cortes orçamentais para os ministérios e autarquias, assiste-se a uma degradação dos espaços ajardinados, carentes de um tratamento ordenado e integrado, a um subaproveitamento do espaço exterior (área de recreio) e a uma inadequação das condições de organização do espaço de sala de aula, atendendo às novas exigências de actualização pedagógica (luminosidade, temperatura, arejamento).

### **Recursos Humanos:**

- O corpo docente é estável, qualificado, competente e empenhado. Os docentes estão motivados para desenvolver actividades de complemento e enriquecimento curricular;
- A comunidade oferece associações desportivas e recreativas;

- A maioria do pessoal auxiliar de acção educativa é cumpridor, disponível, atento e amigos dos alunos;
- O pessoal discente, embora heterogéneo, é cumpridor e gosta da Escola;
- Existência de Associação de Pais;
- Bom serviço de Secretaria;
- Existência de psicóloga a tempo inteiro;
- Abertura e disponibilidade entre os professores e os encarregados de educação

Nos recursos humanos relevam-se algumas alterações no Quadro de Escola que afectam a cultura de escola construída ao longo dos últimos anos.

#### **Recursos Materiais:**

- Disponibilidade de espaços físicos;
- Bons equipamentos disponíveis para construção de oficinas;
- Sistema de cartão electrónico.

Nos recursos materiais é de salientar a insuficiência do parque informático, bem como a resposta atempada à sua manutenção.

#### **Recursos curriculares e pedagógicos:**

- Existência de sala de estudo;
- Orientação Vocacional;
- Treinos e competições do Desporto Escolar;
- Vários projectos de desenvolvimento curricular, tais como o Projecto Educação para a Saúde e a Sexualidade, o Museu vai à Escola e a parceria com o FAPAS e o CRIE;
- Actividades de enriquecimento curricular: Ensemble SMB;
- Cooperação com entidades da área envolvente;
- Projectos de sensibilização comunitária;
- Existência de material informático e quadros interactivos;
- Realização de Visitas de Estudo;
- Aulas de apoio e de recuperação;
- Biblioteca.

#### **Clima e imagem da Escola:**

- Respeito pelas regras gerais da boa convivência na Comunidade Educativa;
- O Ensino Superior reconhece competência da Escola, pelas propostas de criação de Núcleos de Estágio;

- Em termos desportivos, a Escola é vista pelos parceiros como instituição dinâmica e credível;
- Bom clima de trabalho e relações interpessoais positivas;
- A imagem exterior da Escola prima pela competência, segurança e participação em parcerias comunitárias.

Porém, ressalta o reduzido envolvimento dos encarregados de educação, devido às mudanças sociais emergentes

A **EB1/JI de Aguda** situa-se na Rua Pedra de Aguda, mesmo em frente à praia da Aguda, Arcozelo. O edifício escolar é do Plano Centenário, com dois pisos e quatro salas de aula, casas de banho, um gabinete para os professores e uma cantina gerida pela empresa Gertal. No exterior tem um parque infantil para as crianças do jardim-de-infância e um campo de jogos.

Na sala do rés-do-chão direito está a turma do 1º ano de escolaridade; na sala do 1º andar direito está a turma do 2º ano de escolaridade; na sala do rés-do-chão esquerdo está a turma da Pré-Primária; e na sala do 1º andar esquerdo estão as turmas do 3º e 4º anos.

Os espaços circundantes que servem à ocupação de recreios estão devidamente pavimentados. Os alpendres são fechados, sendo ocupados pelos alunos em tempo de chuva. A escola e os respectivos recreios têm vedação, mas não existe qualquer espaço coberto no exterior para as brincadeiras infantis.

A **EB1 da Boavista** situa-se na Rua da Estrada de Cima 4405-060 Arcozelo. Esta escola fica situada a cerca de 500 metros da Igreja Matriz de Arcozelo e a 50 metros da estrada nº 115 que liga a cidade do Porto a Espinho.

O edifício onde se situa é do tipo Plano rural com a seguinte estrutura:

- 3 Salas de aulas
- 4 Casas de banho para os alunos
- 1 Casa de banho para deficientes
- 2 Casas de banho para o pessoal docente
- 1 Gabinete
- 1 Cantina
- Recreio coberto
- Logradouro de terra batida



O edifício foi sujeito, durante o período de férias escolares, a obras de conservação/renovação, que passaram pela construção de uma nova cantina e de uma casa de banho para deficientes, arranjos nos recreios cobertos e no gabinete.

Pessoal docente:

- 5 Professoras do Quadro Geral
- 4 Professora do Quadro Geral destacada pelo Projecto Alfa
- 1 Professora Contratada em Apoio à escola, colocada pelo Projecto Alfa

Pessoal auxiliar:

- 1 Auxiliar de Acção Educativa
- 1 Tarefaira, com funções de Auxiliar de Acção Educativa
- 1 Cozinheira funcionária da Geral - empresa que fornece a alimentação à escola
- 1 Porteiro

Pessoal discente:

São 123 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade.

A **EB1 de Chãos Velhos** situa-se na Travessa de Chãos Velhos 4405-036 Arcozelo.

O seu edifício é do Plano Centenário, com dois pisos e quatro salas. Tem espaços para recreio mas em espaço descoberto. À frente da escola existem várias árvores e um pequeno jardim.

A escola tem cantina cuja gestão é feita pela empresa Gertal. Aqui trabalham uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. O horário da cantina é das 12:00 às 13.30 h. Durante a hora da refeição a vigilância é feita pela Animadora Sócio-Educativa, pela Auxiliar de Acção Educativa da Pré-Primária e por uma professora, sempre que necessário. As ementas são afixadas semanalmente.

A EB1 / II de Chãos Velhos funciona das 8:00h às 18:15h. Com o **horário normal** existe uma turma, de manhã das 9:00h às 12:00h e de tarde das 13:15h às 15:15h. Com o horário **duplo de manhã** existem três turmas, a entrada é às 8:00h e a saída às 13:00h. Com o horário **duplo da tarde** também existem três turmas, que funcionam das 13:15h às 18:15h.

A **EB1 do Corvo** fica na Rua do Morangal 4405-096 Arcozelo V.N.G., distanciada do centro do concelho uns 10 km. Goza de uma situação de certo modo privilegiada, com bons meios de transporte, tanto rodoviários como ferroviários.

A EB1 do Corvo iniciou a sua actividade no dia 7 de Novembro de 1967. O edifício da Escola é do tipo Plano Centenário e é constituído por dois andares. No rés-do-chão existem duas salas de aulas, dois átrios, um recreio coberto adaptado à cantina, um

espaço adaptado a gabinete de professores, quatro casas de banho para as crianças e duas para adultos. Na parte exterior das casas de banho, em frente às arrecadações, estão situados os quatro lavatórios. O primeiro andar do edifício é constituído somente por duas salas de aulas e duas varandas viradas para as escadarias de acesso às salas.

Possui 290m<sup>2</sup> quadrados de área coberta e 1.520m<sup>2</sup> de área descoberta o que perfaz uma área total de 1.810m<sup>2</sup>.

Possui uma Associação de Pais que é o reflexo da preparação dos Pais e Encarregados de Educação para intervirem em parceria com os demais agentes da Comunidade Educativa, na procura de melhorias para Sistema Educativo, prosseguindo um ensino de qualidade e de sucesso para os seus filhos.

A **EB1 de Miramar** fica localizada na Rua Abreu Bacelar, 4405-016 Arcozelo. O edifício da Escola é do tipo Plano Centenário e é constituído por:

- 3 Salas de aulas para o 2º, 3º e 4º anos;
- 1 Sala de aula modular no exterior do edifício;
- 2 Casas de banho para os alunos;
- 1 Casa de banho para deficientes e professores;
- 1 Hall pequeno;
- 1 Cantina;
- Recreio em logradouro de cimento.

A confecção dos alimentos está a cargo de uma empresa, a Gertal, e realiza-se nas instalações da EB1 de Sá. Os alunos almoçam em 2 turnos, uma vez que a capacidade da cantiga fica aquém do número de crianças.

Os 4 professores titulares pertencem ao quadro do agrupamento e trabalham em horário de regime normal. As auxiliares de acção educativa são 3: uma assistente operacional do quadro do agrupamento, uma POC com funções de auxiliar de acção educativa e outra POC que trabalha meio tempo com funções de auxiliar de acção educativa. As actividades extra-curriculares estão inseridas no horário. Possui poucos equipamentos lúdicos, que se resumem a cesto de basket e marcas para jogos tradicionais pintadas no chão de cimento.

Possui uma Associação de Pais que trabalha activamente para que os alunos tenham as melhores condições de trabalho possível.

A **EB1/ JI de Sá** fica situada no Largo de Sá 4405-129 Arcozelo tem um edifício do Plano Centenário, com dois pisos e quatro salas de aula, casas de banho para as crianças e outra para adultos, um gabinete para os professores e uma cantina gerida pela empresa Gertal, mas com confecção no local. No exterior tem um parque infantil para os meninos do Pré-escolar e uma área descoberta para recreio e prática desportiva.

Os espaços circundantes que servem à ocupação de recreios estão devidamente pavimentados. Os alpendres são fechados, sendo ocupados pelos alunos em tempo de chuva. A escola e os respectivos recreios têm vedação, mas não existe qualquer espaço coberto no exterior.